

UNIVERZITA KARLOVA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Bodovací systém jako alternativní způsob
průběžné klasifikace**

Score Based Grading system as an alternative way of marking

Martin Koňářík

Praha 2018

Vedoucí práce: Doc. RNDr. PhDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Bodovací systém jako alternativní způsob průběžné klasifikace vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 10. července 2018

Martin Koňářík

Rád bych touto cestou vřele poděkoval vážené paní docentce Haně Voňkové za cenné rady a vedení při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také svému dlouholetému kolegovi, ing. Radku Lochmanovi, jenž už dlouhá léta používá můj bodovací systém a který mě podporoval v jeho provozování, jakož i při tvorbě této práce.

Děkuji všem pedagogům a studentům Smíchovské střední průmyslové školy, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a kteří mi poskytli cennou zpětnou vazbu.

Abstrakt

Bakalářská práce Bodovací systém jako alternativní způsob klasifikace se zabývá srovnáním standardního systému průběžného hodnocení studijních výsledků v České Republice, tedy známkováním a alternativní formou průběžného hodnocení, vlastním klasifikačním bodovacím systémem, který již osm let používám při výuce na Smíchovské střední průmyslové škole.

V první části své práce se stručně zabývám smyslem a formami školního hodnocení, tedy převážně tím, co se o tomto tématu píše v odborné pedagogické literatuře.

V druhé části se zaměřuji na popis vlastního bodovacího systému, rozebírám jeho výhody oproti běžnému známkování, ale popisuji také problémy, které jsou s jeho použitím spojeny.

Třetí část je věnována výsledkům výzkumu v souvislosti s používáním popsaného alternativního způsobu klasifikace, představuji v něm a komentuji výsledky dotazníkového šetření mezi více než 50 členy pedagogického sboru Smíchovské střední průmyslové školy. Obdobný dotazník byl vytvořen pro studenty, obdržel jsem 360 odpovědí, což je více než polovina všech žáků naší školy. Uvádím nejen kvantifikované údaje, ale také slovní komentáře jak zastánců, tak odpůrců bodovacího systému.

Klíčová slova

Hodnocení žáků, průběžná klasifikace, klasifikační bodovací systém

Abstract

This bachelor thesis called Score Based Grading system as an alternative way of marking deals with the comparison of a standard system of continual assessment of study performance in the Czech Republic, i.e. marking on a range 1-5; and an alternative form of continual assessment, my own score based system, which I have already been using for 8 years while teaching at Secondary technical school Smichov.

In the first part of my thesis I briefly address the meaning and forms of school assessment, mainly based on the information that can be found in pedagogical reference books.

In the second part I focus on a description of my own score based system. I analyse its advantages in comparison with common marking, but I also describe some of the problems related to its application.

The third part is dedicated to the results of my research in the area of application of the described alternative way of grading. I introduce and comment the outcome of a questionnaire survey carried out among more than 50 teachers at Secondary technical school Smichov. A similar questionnaire was also devised for students and I received 360 responses which amounts to more than a half of all the students at our school. I disclose not only the quantified data, but also comments by both supporters and dissenters of this score based grading system.

Keywords

Evaluation of students, continual assessment, score based system

Obsah

Úvod	7
1. Školní hodnocení	8
1.1 Funkce hodnocení	8
1.2 Typy hodnocení	9
1.3 Formy hodnocení	11
1.4 Klasifikace a známky	11
1.5 Efektivní hodnocení	13
1.5.1 Objektivní kritériální hodnocení	13
1.5.2 Pozitivní formativní hodnocení	14
1.5.3 Žák je důležitější než tradice	14
2. Klasifikační bodovací systém	15
2.1 Důvody pro zavedení	15
2.2 Popis klasifikačního bodovacího systému	16
2.3 Hodnotící schéma	18
2.4 Pevný nebo pohyblivý cíl?	18
2.5 Výhody bodovacího systému	20
2.5.1 Větší přesnost	20
2.5.2 Motivace k činnosti	20
2.5.3 Motivace k docházce	21
2.5.4 Shrnutí výhod slovy kolegy	22
2.6 Nevýhody bodovacího systému	23
2.7 Zkušenosti s používáním bodovacího systému	24
2.7.1 Chybějící informační systém pro evidenci školních výsledků	24
2.7.2 Informační systém Bakaláři na SSPŠ	25
2.7.3 Bodovací systém a žáci	27
2.7.4 Bodovací systém a pracovníci školy	28

3. Výzkum	30
3.1 Výzkumný záměr a volba prostředků	30
3.2 Dotazníkové šetření - učitelé	31
3.2.1 Co používáte pro průběžnou klasifikaci?	33
3.2.2 Aspekty běžného známkování	35
3.2.3 Aspekty bodového / procentuálního hodnocení	36
3.2.4 Postoj k bodovému hodnocení	38
3.2.5 Stanoviska učitelů vyjádřená slovy	39
3.2.6 Zájem učitelů o další informace o bodovacím systému	42
3.2.7 Jiná škola s bodovacím systémem?	43
3.2.8 (Ne)anonymita dotazníku pro učitele	43
3.2.9 Statistiky dotazníku	44
3.3 Dotazníkové šetření - žáci	47
3.3.1 Porovnání známkování a bodového hodnocení	49
3.3.2 Školní hodnocení a reálný život	53
3.3.3 Znamky, body, obojí nebo nic?	54
3.3.4 Slovní odůvodnění volby formy hodnocení	55
3.3.5 Vliv absence školního hodnocení na docházku žáků	60
3.3.6 Znamky nebo bodovací systém?	61
3.3.7 Ročník studia a vyřazené odpovědi	62
3.3.8 Volitelný dodatečný vzkaz	63
Závěr	66
Literatura	68

Úvod

Po dlouhá staletí se v myslích většiny obyvatel naší planety pojí škola s představou místa, ve kterém děti a mladí lidé získávají nejen poznatky o věcech a jevech života kolem nás, ale jsou také hodnoceni těmi, kteří jim tyto poznatky zprostředkovávají - učiteli. V České republice, jakož i v mnoha okolních státech, se pak používá na většině základních a středních škol pětistupňová klasifikační škála, která je vyjádřena číselnou známkou od jedničky do pětky, nebo slovním ekvivalentem tohoto stupně od výborné po nedostatečnou. Tento způsob hodnocení je v naší kultuře hluboce zakořeněn, vždyť existuje už desítky let, takže všichni si jím prošli, zažili jej doslova na vlastní kůži, když podstatnou část svého mladého života strávili ve školních lavicích. Tento klasifikační systém se však stále častěji stává terčem kritiky, stejně jako celý školský systém. Běžnému známkování je vytýkána jeho nepřesnost, tedy i určitá nespravedlnost, odtrženost od hodnocení v reálném životě a především nízká motivační účinnost. A tak se setkáváme nejen s alternativními přístupy ke vzdělávání, alternativními školami s alternativními způsoby hodnocení, ale i na jinak běžných školách se objevují alternativní klasifikační systémy, které jsou založeny nikoliv na několika předem daných stupních, ale na bodech či jejich procentuálním vyjádření.

Může přinést změna způsobu průběžné klasifikace nějakou zásadní změnu v práci učitele a žáků, nebo jsou to pořád jen známky převlečené do jiného kabátu? Jaké výhody bodovací systém přináší a s jakými úskalími se musí potýkat ten, kdo se jej rozhodne vyzkoušet nebo dlouhodobě používat? Jak jej přijímají ostatní učitelé, ale především, jak jej přijímají samotní žáci, případně jejich rodiče?

Cílem mé práce je poskytnout odpovědi na výše uvedené otázky a představit svůj vlastní alternativní systém průběžného hodnocení, který spolu s několika dalšími kolegy používáme na jedné z významných středních průmyslových škol v Praze.

1. Školní hodnocení

Hodnocení je samozřejmou součástí jednání každého člověka. Ať už se jedná o vědomou činnost, nebo méně uvědomělé či podvědomé posuzování, přesto hodnotíme věci a jevy v našem okolí a na základě svého hodnocení, neboli vyhodnocení situace a podmínek s ní souvisejících se pak rozhodujeme k dalšímu jednání, přemýšlení, zaujímání postojů, plánování dalších kroků apod.

Školní hodnocení je pak nedílnou součástí činnosti učitele. Vždyť skoro v každé učebnici didaktiky se dočteme, že vyučovací proces probíhá v určitých fázích a po fázi motivační, expoziční a fixační přichází fáze verifikační, tedy diagnostická a hodnotící. Bylo by však chybou omezovat činnost hodnocení jen na určitou fázi vyučování, například na dobu, kdy žák píše písemku, nebo je zkoušen. Kolář a Vališová (2009, s.176) říkají, že je *vyučování hodnocením přímo prostoupeno*, že *řízené učení vyžaduje permanentní hodnocení*, neboť *toto pomáhá regulovat učební činnost žáků*. Zároveň je ale třeba si být vědom toho, že *žáci nechodí do školy, aby byli hodnoceni. Hodnocení jsou proto, abychom jim mohli pomoci v další vzdělávací cestě*. (Starý a Laufková 2016, s.13)

Vzhledem k tomu, že se školnímu hodnocení věnuje veliké množství pedagogické literatury, rád bych v úvodní části své práce pouze stručně shrnul, jaké funkce školní hodnocení plní, jaké druhy a formy školního hodnocení existují, co je klasifikace a jaké problémy jsou či mohou být se školním hodnocením spojeny.

1.1 Funkce hodnocení

Školní hodnocení plní celou řadu funkcí. Tou nejdůležitější funkcí by mělo být poskytnutí zpětné vazby žákovi a to takovým způsobem, aby byl tento motivován k další práci, dalšímu učení. Kolář a Šikulová (2009) uvádějí kromě motivační funkce hodnocení ještě funkci informativní, regulativní, výchovnou, prognostickou a diferenciací.

Hodnocení učitele slouží žákovi jako zpráva, kterou získá informace o svém správném či chybném výkonu (s.49). Už v tuto chvíli je ale dobré říci, že hodnocení

samo o sobě žákovi nepomůže, díky jeho informativní funkci sice získá zpětnou vazbu, ale záleží na reakci příjemce, tedy žáka, zda bude mít na něj hodnotící informace motivační, žádný nebo dokonce demotivační účinek. *Zpětná vazba - nehledě na to, jak dobře je koncipována - která na žáky nemá žádný efekt, je jen ztrátou času... I když kvalita zpětné vazby má skutečně vliv na to, jak žáci zareagují, mnohem důležitější je vztah, jaký máte se svými žáky, a jak žáci vnímají sami sebe.* (Wiliam a Leahy 2016, s.105)

Budeme-li mluvit o regulační funkci, bude vhodné si uvědomit, že nejde jen o řízení žáka učitelem, ale i regulaci činnosti učitele. Jestliže například výsledek nějakého testu ukázal, že jej polovina všech žáků třídy nezvládla, nebude příliš moudré hledat chybu v žácích samotných. Je to spíše informace pro učitele, který bude muset upravit tempo či vyučovací metody a regulovat tak svou výuku.

Školní hodnocení může plnit i výchovnou funkci a to i přesto, že se nejedná právě o známku z chování. Odpovědnost, svědomitost a vytrvalost mohou být vlastnosti, které učitel správně prováděným hodnocením může u žáků rozvíjet. Kolář a Vališová (2009, s.177) k tomu uvádějí: *Hodnocení se svými polohami pozitivního hodnocení a hodnocení negativního velice intenzivně dotýká osobnosti každého žáka, a to nejen jeho kognitivní oblasti, ale zejména jeho afektivní stránky. Přináší s sebou velice intenzivní prožitky, spoluvytváří a upevňuje, nebo i rozrušuje postoje, a silně ovlivňuje nejen vztah žáka ke škole, vyučování, učiteli, předmětu, ale i komplexně ke vzdělání vůbec. Ovlivňuje i základní postoje žáka k životu, ke společnosti atd.*

1.2 Typy hodnocení

Mnohé odborné publikace různě roztrídí a popisují různé typy školního hodnocení. Ucelený a dle různých hledisek uspořádaný přehled poskytuje Kratochvílová (2011). Stručně zmíním **hledisko zaměřenosti a připravenosti**, podle kterého rozeznáváme **hodnocení bezděčné**, kdy učitel zhodnotí žakovu práci či aktivitu třeba jen stručným konstatováním jako „výborně“, „v pořádku, jen tak dál“ či jen úsměvem nebo gestem. **Hodnocení záměrné, operativní** pak už může obsahovat informaci, která žákovi vysvětlí, co nás v jeho činnosti zaujalo, co by mohl udělat lépe. **Hodnocení záměrné,**

formalizované pak bude představovat analytické posouzení třeba nějaké písemné práce.

Zatímco někteří autoři staví proti sobě formativní a sumativní hodnocení (např. Průcha et al. 1995), rozděluje Kratochvílová (2011) **hodnocení z hlediska času** na **vstupní, průběžné a sumativní** a **z hlediska procesu učení** pak **formativní hodnocení** a **hodnocení výsledku**. Toto členění pokládám za přesnější, protože ukazuje, že průběžné hodnocení může být jak formativního charakteru, nebo může jen poskytovat informaci o výsledku.

Každý učitel, který chce dělat dobře a účelně svou práci, by se měl zaměřit především na poskytování formativního hodnocení, neboť ono je tím, co dokáže žáka pozitivně motivovat. *Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází, a také, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil.* (Starý a Laufková 2016, s.12)

Z hlediska vztahové normy pak rozlišujeme **normativní hodnocení, tedy hodnocení relativního výkonu**, kdy výkon žáka vztahujeme k nějaké sociální normě a porovnáváme jeho výkon s výkony ostatních žáků. Tímto způsobem hodnocení ale stavíme žáky do role soutěžících, kteří se tak umísťují na pozici v žebříčku. Kolář a Šikulová (2009, s.32) upozorňují, že je tak vytvářena pouze *iluze objektivního hodnocení* a že *důsledkem tohoto porovnávání je skutečnost, že část žáků je stále úspěšná a část je téměř stále neúspěšná.*

Na soutěžení a srovnávání, tedy konkurenčních principech, je však naše kultura do značné míry postavena a *žáci se jí nemohou ve svém životě vyhnout* (Starý a Laufková 2016, s.15). Otázkou však je, zda tomu není tak právě proto, že k tomu jsou lidé vedeni už od dětství díky školní výchově. Není proto divu, že se tento typ hodnocení stává terčem kritiky. *Srovnávání dětí, oficiální i neoficiální žebříčky úspěšnosti jsou opět jen formou sociálního nátlaku, vnější motivací, která musí nastoupit, nejsou-li vytvořeny podmínky pro motivaci vnitřní, vycházející z učení samého* (Nováčková 2008, s.11).

Dalším typem je **hodnocení podle individuální vztahové normy**, kdy porovnáváme současný výkon žáka s jeho předešlým výkonem. Jakkoliv je tento způsob náročnější pro učitele, neboť tento musí sledovat, jakou změnu ve svých znalostech nebo dovednostech žák během určitého časového období učinil, nabízí hodnocení dle individuální vztahové normy velký potenciál pro motivaci žáků, i slabší žáci mají možnost pocítit radost z cesty za poznáním, kterou urazili.

A konečně **kriteriální hodnocení, tedy hodnocení absolutního výkonu**, kdy žáka hodnotíme podle předem stanoveného kriteriálního systému, hodnocení v kterém je kladen důraz na objektivitu, informační nasycenost zpětné vazby a přesné vymezení posuzovacích kritérií, ať už slovně nebo pomocí úrovní ordinální (číslnou) škálou (Novák 2005).

1.3 Formy hodnocení

Učitel může žákovi předat informaci o tom, jak jej hodnotí, čtyřmi základními způsoby, **verbálně**, tedy za použití slov, ať už vyřčených nebo napsaných, **nonverbálně**, tedy pomocí gest a mimiky, **číslně** za použití klasifikačních stupnic nebo různých bodových či procentuálních systému a nebo **graficky**, pomocí obrázků, grafů, symbolů či barev.

Slovní hodnocení je často spojováno s formativním typem hodnocení, zatímco číselné vyjádření výsledku vzdělávání s typem sumativním. Grafické znázornění hodnocení nemusí být doménou základních škol, i dospívající žáci ocení využití grafů a barev. Velmi efektivní tedy může být kombinace různých forem hodnocení, kdy číselné vyjádření výkonu třeba známkou bude doprovázeno slovním komentářem nebo kdy bodový zisk či procentuální stav bude vhodně graficky reprezentován.

1.4 Klasifikace a známky

S pojmem školní hodnocení je úzce spojen pojem klasifikace. Jaký je však primární význam tohoto slova? *Pojem klasifikace v původním významu znamená roztřídování prvků z nějakého celku do skupin (tříd) podle zvoleného pravidla* (Novák 2005, s.412). Také Pedagogický slovník definuje na prvním místě klasifikaci jako *třídění na*

základě společných znaků zkoumaných předmětů a jevů a až na druhém místě jako formu hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřenou kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky (Průcha et al. 1995, s.97).

Výše uvedené definice však mohou vést k zamyšlení - je třeba klasifikovat? Je třeba žáky nějakým způsobem třídit a oceňovat známkou? Pokud bychom chtěli žáky rozdělit do skupin, například pro výuku cizího jazyka, pak se takové třídění, tedy klasifikace, zdá být dobrý řešením. Ale proč klasifikovat neustále během školního roku ve všech předmětech, když *řada autorů doporučuje odstranění známkování ve škole, jako systému způsobujícímu strach, stres, nežádoucí rivalitu, zúžené chápání správnosti výkonů, honbu za výsledky a řadu dalších i méně zřetelných negativních důsledků?* Po uvedených výtkách Novák (2005, s.415) konstatuje, že známka *zůstává základní formou hodnocení kvůli kulturní tradici a zákonnému vymezení.* Tak se tedy na většině škol v České republice nadále známkuje, a to přestože *žákovo vnímání známek se může změnit ve stagnaci, bezmoc vůči známkám a následnou apatii a frustraci při dlouhodobém neúspěchu (Čapek 2014, s.105).*

S tradiční klasifikací souvisí i to, že jsou na známky zvyklí rodiče, případně ostatní veřejnost. Přitom ale známka se vzdaluje zamýšlenému hodnotícímu efektu, jak říká Kolář a Šikulová (2009, s.85): *V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením. Oddělila se od něho, tzn. že pedagog vkládá do známky jeden význam, ale rodiče (a kdokoliv jiný) v ní vidí něco úplně jiného.* Následně dodává, že *hodnocení známkou plní nedokonale funkce, které by hodnocení mělo plnit.*

Dalším konkrétním problémem spojeným se známkováním je to, že když *žáci získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, tak už se k nim zřídka kdy vrací, aby je doplnili, zdokonalili, upřesnili (Kolář et al. 1998, s.17).* Ještě kritičtěji se vyjadřuje Nováčková (2008, s.12), když říká, že tradiční škola, která jen známkou poměřuje, jak se výkon dítěte odlišuje od potřebného zvládnutí, místo aby je k tomu zvládnutí dovedla, učí vlastně děti od první třídy, že je možné dělat věci nedokonale, polovičatě a uvádí znázornění Susan Kovalikové, která se ptá, zda by někdo z nás

chtěl letět v letadle opraveném na trojku nebo mít zavedenou elektrickou instalaci na dvojku (Kovalík 1995).

1.5 Efektivní hodnocení

Na školní hodnocení se snáší v současné době vlna kritiky a to mnohdy kritiky oprávněné. Zároveň si ale nelze školu úplně bez hodnocení představit. *Hodnocení je tedy ve škole jev značně kontroverzní a rozporuplný. Přes všechny problémy, které s sebou přináší, je však nezbytnou součástí vyučovacího procesu* (Kolář et al. 1998, s.7). Jaký tedy zaujmout k této problematice postoj? Vyrovnaný nadhled nabízí Slavík (1999, s.20-21):

Zda školní hodnocení vnímáte spíše jako rozumný nástroj, anebo jako zlovolnou manipulaci, záleží hlavně na tom, čemu věříte: Pokud jste funkcionalisté a myslíte si, že dnešní společnost je při všech svých chybách nakonec docela rozumné uspořádání věcí lidských, současná podoba školy se osvědčila a různé pokusy o lepší společnost končí špatně, asi nebudete mít proti současné podobě hodnocení zásadnější výhrady, a budete hledat spíše cestu, jak ho drobnými kroky vylepšit. Pokud jste radikálové a myslíte si, že si naše děti nový, spravedlivější svět a novou, lidštější školu zaslouží, budete chtít možná hodnotit zcela jinak. Možná budete hledat střední cestu mezi těmito krajními názory.

V rámci hledání své vlastní střední cesty si dovoluji na závěr této kapitoly formulovat několik myšlenek, které považuji pro svou kvalitní výuku a v ní realizované hodnocení za důležité.

1.5.1 Objektivní kritériální hodnocení

Za objektivní hodnocení považuji takové hodnocení, které je maximálně zbaveno subjektivních vlivů, je maximálně přesné a tedy spravedlivé. Toto je v souladu se slovy Hališky (2007, s.89): *Pro učitele je tedy důležité, aby si stále při hodnocení a klasifikaci mladých lidí uvědomoval, že musí být v nejvyšší možné míře spravedlivý a objektivní. Spravedlnost - to je základní předpoklad udržení aktivity žáka, jeho správného morálního formování i duševního zdraví.*

K snížení vlivu možného subjektivní zkreslení může pomoci určení jasných,

konkretizovaných kritérií a následné vyhodnocení, zda byla či nebyla splněna. Další možností, jak zcela eliminovat subjektivitu učitele, je testování studentů pomocí počítače. Učitel vytváří test v odpovídajícím prostředí, připravuje na něj své žáky, ti pak skládají test a jejich výkon je vyhodnocen počítačem. Žáci si uvědomují, že zdrojem hodnocení není učitel, ale stroj.

1.5.2 Pozitivní formativní hodnocení

Ne všechny znalosti a dovednosti lze však ověřit testem se strojově přesným vyhodnocením. Jak říká Slavík (1999, s.31), *není ani účelné, aby cílem bylo přesné měření hodnot, protože leckteré nejzávažnější hodnoty se vymykají i přímo vzpírají exaktní měřitelnosti (např. láska, přátelství, krása, ušlechtilost, důstojnost.)*.

Znamená to, že by mělo být z výuky vypuštěno vše, co nelze verifikovat a jakýmkoliv klasifikačním systémem vyhodnotit? Samozřejmě že ne. Dopouštěli bychom se chyby, o které hovoří Petty (2006, s.360): *Jelikož je možné spolehlivě hodnotit pouze to, co je měřitelné, hodnocení mnoho podstatných věcí přehlíží, a velmi často je tudíž přehlíží výuka. Jak učitelé, tak žáci mají sklon uvažovat pragmaticky: „Když se to nehodnotí, nebudu se tím zabývat.“ Mnozí tedy oprávněně viní hodnocení z toho, že neblaze působí na celý vyučovací proces.*

Řešením může být především pozitivní formativní hodnocení, to jest slovní vyjádření se k výkonu žáka a jeho motivace k tomu, aby úkol zvládnul a splnil v takové kvalitě, jaké je schopen, bez ohledu na porovnávání s výkony ostatních studentů.

1.5.3 Žák je důležitější než tradice

V předchozím textu bylo poukázáno na velké slabiny běžného způsobu hodnocení v českých školách, tedy na slabiny klasifikace známkami. Mezi hlavní důvody, proč je tato metoda používána, patří její jednoduchost a více než stoletá tradice. Avšak přesnost klasifikace je velmi nízká a její motivační efekt je diskutabilní.

Řešení shledávám ve snaze odpoutat se ze zajetí tradic a začít využívat i jiné formy hodnocení. Toto je v souladu s tím, k čemu vyzývá Kolář a Šikulová (2009, s.81): *Učitel by měl hodnotit různými způsoby, vynalézavě a vyhýbat se rutině.*

2. Klasifikační bodovací systém

2.1 Důvody pro zavedení

V roce 2010 jsem se po desetiletém období stráveném v praxi vrátil k učitelské profesi. Nastoupil jsem jako učitel hardwaru a počítačových sítí na Smíchovskou střední průmyslovou školu. A protože nutnou součástí práce učitele je hodnocení výkonu žáků, začal jsem dávat svým studentům známky od jedničky do pětky, tak jak jsem činil během svého pedagogického působení už dříve a tak jak jsem to znal z dob své vlastní školní docházky.

Protože nejčastějším způsobem ověření znalostí studentů byly písemné testy tvořené několika otázkami, používal jsem běžný způsob vyhodnocení výkonů žáků - body za jednotlivé otázky jsem sečetl a následně převedl na známku. Přitom jsem si však uvědomoval, že pětistupňová škála známek je nepřesná a že ani použití mínusů tento problém dostatečně neřeší.

Druhým nedostatkem, který jsem v souvislosti se známkováním vnímal, byla jakási odtrženost školního hodnocení od hodnocení v reálném životě. Střední škola by měla připravovat žáky pro výkon budoucího povolání, pro praktický život. Ale kde se v reálném životě setkáváme s hodnocením známkami? Asi bychom byli udiveni, kdyby nás na konci měsíce nadřízený poplácal po rameni a řekl „Musím tě pochválit, je to taková lepší dvojka.“

Výše uvedeným neříkám, že se v běžném životě mimo školní prostředí se známkami nemůžeme setkat. Například v dotaznících se občas vyjadřujeme známkou 1-5, sám jsem pětistupňovou škálu použil v některých otázkách při dotazníkovém šetření mezi učiteli a žáky. Otázkou však je, zda tak nečiníme prostě jen proto, že nás to naučila škola. Kdybychom ve škole používali například desetistupňový systém, nebo kdybychom používali označení písmeny, jak je zvykem především na amerických školách, pravděpodobně bychom podobnou škálu užívali i ve zmíněných dotaznících.

Mladí lidé, a na studenty oboru Informační technologie to platí dvojnásob, se setkávají s hodnocením také v počítačových hrách. Motivovalo by je, kdyby během

hraní nebo po dokončení určitých úkolů dostávali známky, které by se na konci hry zprůměrovaly? Pravděpodobně ne tolik, jako je motivuje systém, který je v naprosté většině her podobný či stejný - hráči postupně získávají zkušenostní body, tzv. expy (experience points), tyto se kumulují a po nabytí určitého množství zkušeností postupují hráči do další úrovně, neboli dalšího levelu. Díky tomu jsou jim otevřeny nové herní možnosti, oblasti, atd.

Bylo by možné aplikovat hodnotící systém počítačových her na školní hodnocení? Mohla by taková změna alespoň částečně ovlivnit přístup žáků ke škole? Co kdyby byl strach ze špatné známky nahrazen radostí z každého získaného bodu? Mohlo by toto pomoci žákům, aby se stali *vlastníky svého učení*? (Wiliam a Leahy, 2016)

Výše uvedené důvody mě vedly k vytvoření vlastního hodnotícího systému, který jsem nazval Klasifikační bodovací systém, zkráceně KBS, který je též znám na naší škole jako Koňaříkův bodovací systém. Tento systém převzalo několik kolegů, kteří jej s menšími úpravami, které se týkají převážně hodnotícího schématu, pro průběžnou klasifikaci používají místo běžných známek.

2.2 Popis klasifikačního bodovacího systému

Základem bodovacího systému je tabulka, původně vytvořená v programu Excel, později z důvodu dostupnosti a sdílení provozována jako tabulka na Google Disku. Třídy či skupiny tříd v dělených předmětech jsou vždy na samostatném listu. První dva řádky slouží jako záhlaví, první řádek obsahuje název testu, zkoušky či praktické práce, do druhého řádku se zapisuje maximální počet bodů, který lze za daný test získat.

Další řádky jsou určeny pro jednotlivé studenty. První sloupec obsahuje pořadové číslo dle katalogového listu, druhý sloupec příjmení a jméno žáka, následují vždy dvojice sloupců určené pro zápis bodů a vypočtená procenta nebo naopak zápis procent a vypočtené množství bodů.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
	1.C - skup. 2	ethernet		admin		IPv4		transport		final		PvH	ref.		
	pondělí (3-4)	15		18		10		15		20				78	100%
1	PRVNÍ Adam	10	67%	11	62%	8	80%	11	73%	16	82%	1		57	73%
2	DRUHÁ Běta	10	67%	15	83%	9	90%	8	53%	17	84%	3	7	69	88%
3	TŘETÍ Cyril	7	47%	18	100%	0	0%	10	67%	12	61%			47	60%
4	ČTVRTÝ David	7	47%	5	29%	8	80%	7	47%	15	73%	-1		41	53%
5	PÁTÁ Eva	7	47%	8	44%	0	0%	5	33%	10	50%			30	38%
6	ŠESTÝ František	8	53%	15	83%	9	90%	3	20%	11	55%	1		47	60%
7	SEDMÁ Gabriela	8	53%	3	14%	2	20%	9	60%	5	25%			27	35%
8	OSMÁ Helena	13	87%	17	96%	10	100%	13	87%	18	88%	2	6	79	101%
9	DEVÁTÝ Ivan	5	33%	10	57%	10	100%	5	33%	18	91%			48	62%
10	DESÁTÁ Jana	9	60%	14	80%	7	70%	12	80%	16	79%	3		61	78%

Tabulka 2-1: Klasifikační tabulka bodového systému

Tabulka 2-1 obsahuje ukázkový příklad klasifikační tabulky. Sloupce C, G a I obsahují body z testů, za které bylo možno získat maximálně uvedené množství bodů (15, 10, 15), v sloupcích D, H a J je pak vzorec pro výpočet podílu bodů získaných studentem proti maximálnímu množství bodů. Např. pro buňku D3 je to vzorec **=C3/C\$2**. Do sloupců F a L jsou zapisovány výsledky testů v procentech a tak sloupce E a K obsahují vzorec pro výpočet bodů, např. pro buňku E3 je to vzorec **=ZAOKROUHLIT(F3*E\$2;0)**.

Kromě testů, které jsou povinni absolvovat všichni žáci, existují i jiné možnosti, jak získat body, například za práci v hodině (sloupec M) nebo za referáty (sloupec N), případně za zkoušení. Jak je patrné z uvedeného příkladu, mohou hodnoty v těchto sloupcích nabývat i záporných hodnot.

Všechny maximální body za testy se sčítají v buňce O2. Výsledky z testů (sloupce C, E, G, I, K) jakož i další body (sloupce M a N), které ten který student v průběhu času získává, se sčítají ve sloupci O. Sloupec P pak obsahuje např. pro buňku P3 vzorec **=O3/O\$2**, neboli podíl celkového počtu bodů studenta k maximálnímu počtu bodů.

Důležitou vlastností mého bodovacího systému je to, že body za práci v hodině, nepovinný referát, dobrovolný úkol či ústní zkoušení neovlivňují maximální počet bodů dané třídy. Žák tak má zpravidla několik možností, jak si vylepšit svůj výsledný prospěch, což je patrné z výsledků žákyně Běty Druhé v tabulce 2-1, která dosáhla celkového hodnocení "výborná", přestože z jednoho testu dostala za tři a z jiného za

čtyři. Taktéž není vyloučeno, že student dosáhne vyššího než 100% hodnocení, jak ukazuje příklad žákyně Heleny Osmé.

2.3 Hodnotící schéma

Vzhledem k požadavkům klasifikačního řádu naší školy¹, který říká, že „žáci mohou být hodnoceni bodovým systémem, ten musí být neprodleně ve všech přehledech klasifikace převeden na známku,“ jsou barevně znázorněny odpovídající klasifikační stupně jak u jednotlivých testů, tak v celkovém hodnocení, tak jak je uvedeno v tabulce 2-2. Toto hodnotící schéma, které bodový zisk žáků menší než 40% hodnotí jako nedostatečný výkon a dalším čtyřem stupňům přiřazuje rovnoměrný rozsah 15%, jsem si zvolil již v době zavedení bodovacího systému a i po sedmi letech používání jej považuji za vyhovující. Plánuji ale v blízké budoucnosti schůzku všech vyučujících, kteří ode mě bodovací systém převzali, i těch, kteří o jeho zavedení přemýšlejí a pokud se shodneme na jiném hodnotícím schématu, nebudu se z důvodu jednotnosti bránit jeho změně.²

známka	slovy	od	do
1	výborný	85%	100%
2	chvalitebný	70%	85%
3	dobrý	55%	70%
4	dostatečný	40%	55%
5	nedostatečný	0%	40%

Tabulka 2-2: Hodnotící schéma

2.4 Pevný nebo pohyblivý cíl?

Bodové / procentuální hodnotící systémy mají často pevně stanovený cílový počet bodů. Takový způsob využíval ve svém hodnocení v minulosti například ředitel SSPŠ, ing. Radko Sáblik a takto je to též nastaveno pro hodnocení v předmětu Studentský projekt (ve 3. ročníku) a Maturitní projekt (ve 4. ročníku).

Pevně stanovený cíl má nespornou výhodu v tom, že žák předem ví, jakého cílového počtu bodů má dosáhnout, na kolik procent již se k cíli přiblížil. Ve zmíněných

¹ Klasifikační řád SSPŠ platný pro školní rok 2017/18, část 1. Zásady klasifikace

² Zajímavý přehled o hodnotících schématech používaných v různých státech světa nabízí článek Grading systems by country na Wikipedii: https://en.wikipedia.org/wiki/Grading_systems_by_country

projektových předmětech je předem dáno, kolik výstupů musí student odevzdat a kolik bodů za jednotlivé výstupy může získat.

S pevným cílem jsou však spojeny dvě značné nevýhody - učitel musí mít předem stanoven počet testů a bodů, které za ně student může získat, přidání dodatečného testu či praktické práce není možné a především může nastat vážný problém v případě, že nějaký plánovaný test nebude z jakéhokoliv důvodu zadán. Důvodem může být například nemoc vyučujícího, neplánované ředitelské volno, školní kulturní či sportovní akce, atd.

Druhou nevýhodou pevného cíle je pak to, že není ihned patrné, jaké známce momentální výkon studenta odpovídá, neboli je vždy nutné získat informaci o tom, kde se právě třída na cestě k cílovému stavu nachází a to porovnat s počtem bodů, které student opravdu získal.

Výše uvedené nevýhody mě vedly k řešení s pohyblivým cílem, neboli s každým testem se zvyšuje maximální počet bodů, cíl se sice pomyslně vzdaluje, na druhou stranu je vždy patrný momentální prospěch žáka a učitel není svázán předem stanoveným počtem testů.

Vzhledem k závažnosti této problematiky a odlišnosti mého bodovacího systému od některých jiných bodových / procentuálních hodnotících systémů shrnuji ještě jednou výhody a nevýhody obou možných řešení:

Pevný cíl:

- + vyjadřuje přesně cílový stav,
- nebezpečí v případě, že se nestihá realizovat předem stanovený počet testů,
- výsledná známka není okamžitě patrná, je nutné ji spočítat.

Pohyblivý cíl:

- není jasný cílový počet bodů, žák přesně neví, kolik bodů ještě může získat,
- + není problém s počtem testů,
- + při pohledu do klasifikačního archu je vždy jasná výsledná známka.

2.5 Výhody bodovacího systému

Bodovací systém má oproti běžnému způsobu hodnocení pomocí známek několik nesporných výhod. Některé z nich jsem již zmínil v kapitole 2.1 Důvody pro zavedení. Na tomto místě bych rád všechny podstatné výhody shrnul a více popsal.

2.5.1 Větší přesnost

Jak bylo opakovaně zmíněno již dříve, pět klasifikačních stupňů je pro vyjádření žákova výkonu v průběžném hodnocení studenta málo, alespoň tak to vnímá mnoho vyučujících i žáků. Jak říká Starý a Laufková (2016, s.13): *Učitelé známky odjakživa zjemňují tzv. minusy, čímž vlastně získávají další čtyři "známky" navíc. Jinak řečeno rozšiřují pětibodovou škálu na devítibodovou, někdy i vícebodovou. Ale ani takové rozšíření není často dostatečné. Takřka vždy představuje redukci bodů získaných za určitý test na škálu o méně stupních. S tím pak souvisí i to, co považují žáci za spravedlivé nebo nespravedlivé, protože dva rozdílné výkony jsou při známkování nakonec ohodnoceny stejným stupněm.*

Druhým problémem pak je následné zacházení se známkou. Ta je většinou průměrována, v lepším případě váženým průměrem. I ten z učitelů, který používá vážený průměr, pak ale většinou používá dva či tři druhy vah, neboli důležitosti známky (například malá písemka, velká písemka a čtvrtletní práce). Bodovací systém naproti tomu umožňuje mít různě velké testy s libovolným maximálním počtem bodů, který bude co nejpřesněji odpovídat rozsahu a náročnosti testu.

2.5.2 Motivace k činnosti

Nejen učitelé, kteří můj bodovací systém používají, ale především studenti naší školy, jejichž názory zveřejňuji ve výzkumné části své práce, pokládají bodování za více motivující než běžné známkování. Ať už jde o žáka, který chce mít co nejlepší výsledky, nebo o žáka, který chce projít a postoupit do dalšího ročníku s jakýmkoliv výsledkem, kterýkoliv z těchto jmenovaných extrémů kladně hodnotí to, že díky přesnému systému vědí, kolik bodů či procent jim chybí do lepší známky, například s jakým výsledkem musí napsat příští test.

Na SSPŠ vyučuji dva předměty, počítačové sítě (PSI) a hardware (HAR). V PSI, kterého se účastní v odborné učebně počítačových sítí vždy polovina třídy, získají studenti během jednoho pololetí body za osm až deset testů a praktických prací, je zde tedy dostatečný prostor vylepšit si méně zdárný výsledek z předchozího testu testem následujícím. V předmětu HAR, kde výuka probíhá v běžné učebně s celou třídou (tedy až s 34 žáky), není tolik prostoru pro větší množství testů, na druhou stranu mají studenti možnost připravit si a předvést jeden až dva referáty za pololetí. Body za dobrovolný referát jsou žákovi připsány, aniž by ovlivnily maximální počet bodů dané třídy, vždy tedy vylepšují žákovo celkové skóre. Stejně tak je tomu s dobrovolnými úkoly.

2.5.3 Motivace k docházce

Školní řád SSPŠ³ říká: *„Žáci jsou povinni se zúčastnit minimálně 75% celkové vyučovací doby každého předmětu, aby mohli být řádně klasifikováni. Při nižší účasti může být žák klasifikován na základě dodatečné zkoušky provedené komisionálním způsobem.“* Tímto bodem školního řádu by měli být středoškolští studenti motivováni k minimální absenci ve výuce. Domnívám se však, že efekt takovéto negativní motivace je pochybný. Zaznamenal jsem v rozhovorech studentů, že někteří si počítají absenci, aby zjistili, kolik dnů můžou zameškat, aniž by riskovali komisionální zkoušku. Při běžné klasifikaci pak většinou platí, že když žák chybí na jeden či dva testy, ale má dostatek jiných známek, výsledná známka mu je vypočtena z průměru, ať už prostého nebo váženého.

V bodovacím systému za nenapsané testy nedostane žádné body. Má ale možnost přijít si testy dopsat v náhradním termínu, což je v souladu s klasifikačním řádem školy, kde je uvedeno, že *„žák, který se písemné práce nezúčastnil, si písemnou práci napíše v nejbližším možném termínu, případně v náhradním termínu.“* Jakkoliv tuto vlastnost bodovacího systému pokládají někteří žáci školy jako nevýhodnou, motivuje je k tomu, že jsou na testech přítomni, případně se aktivně domlouvají s učitelem, kdy si mohou přijít test doplnit.

³Školní řád SSPŠ platný pro školní rok 2017/18, část III. Povinnosti žáků, bod 4

Zatímco tedy učitelé užívající běžné známky používají výše citovaný bod III.4 školního řádu jako zastrašující nástroj ve smyslu „nebudete-li mít 75% účast v mých hodinách, nebudu vás klasifikovat,“ učitelé používající bodovací systém nabízejí možnost neklasifikace studentům spíše jako jejich volbu pro případ, že chyběli na více testech a neměli možnost přijít v náhradním termínu. Zajímavostí je, že není rozhodně jednoduché spočítat, jakou měl student v daném předmětu účast, neboť se na naší škole stále nepoužívá elektronická třídní kniha.

2.5.4 Shrnutí výhod slovy kolegy

Jako první z učitelského sboru SSPŠ převzal ode mě bodovací systém kolega Radek Lochman. Vzhledem k tomu, že můj bodovací systém používá již šestým rokem, požádal jsem jej, zda by shrnul důvody, pro které považuje bodovací systém za lepší ve srovnání s klasifikací pomocí známek:

- 1. Bodový systém má širší možnosti rozlišit jednotlivé studenty mezi sebou,*
- 2. do bodového systému lze lépe zahrnout i ostatní aspekty klasifikace, tedy například aktivitu či subjektivní pohled na studenta,*
- 3. u bodového systému je aktuální výsledná známka vidět kdykoliv, ne jen ve čtvrtletích či pololetích,*
- 4. klasické známkování nutí učitele vytvářet průměrné studenty, kdežto bodový systém umožňuje nadaným studentům daleko více vyniknout,*
- 5. bodový systém více motivuje studenty ke zlepšení známky,*
- 6. každý student má svoji známku ve svých rukou, nemusí spoléhat či se obávat náladovosti učitele,*
- 7. v klasickém známkování i jedna známka může velmi ovlivnit známku celkovou, v bodovém hodnocení může student body získat i jinou formou a jedna nepovedená písemka se nemusí projevit na výsledné známce,*
- 8. v bodovém systému stačí, aby se student trochu snažil a může "projít" s minimálními znalostmi.*

2.6 Nevýhody bodovacího systému

Jestliže jsem v předešlé kapitole vyzdvihl podstatné výhody bodovacího systému, mezi které patří jeho větší přesnost oproti běžnému známkování, silnější motivace k učení i docházce a také v kapitole 2.1 zmíněná menší odtrženost od hodnocení v reálném životě, pak nemohu opomenout některá úskalí, se kterými se může setkat učitel, který by alternativní způsob klasifikace chtěl používat.

Na bodovacím systému nacházím v podstatě jedinou nevýhodu a tou je samotný fakt, že se jedná o alternativu k způsobu hodnocení, který je v naší zemi používán už dlouhá desetiletí, tedy systému známek. Jsou to především rodiče, případně prarodiče, kteří mají zájem o výsledky vzdělávání svého dítěte či vnuka, sami ve škole žádný bodovací systém nepoznali a tak pro ně nemají ani body ani procenta takovou výpovědní hodnotu, jako známky 1-5. Méně časté je, že bodovací systém zcela nepochopí samotný žák nebo jeho třídní učitel, ale i k takovým případům občas dochází. Bodovací systém má omezenou podporu v informačním systému školy, resp. tato podpora nemusí být na všech školách dostupná, jak je tomu i v případě Smíchovské střední průmyslové školy, kde je využíván systém Bakaláři. V konečném důsledku je bodovací systém nevýhodný především pro učitele, který jej chce z důvodu jeho větší přesnosti a motivace použít, neboť tento musí vynaložit podstatně více úsilí, než jen zapsat známku do informačního systému.

Zmíněné vzájemně související nevýhody by však bylo možné eliminovat, pokud by učitelé používající bodový systém měli možnost jednoduchým způsobem exportovat výsledky žáků do informačního systému školy, kde by se pro žáky, rodiče, třídní učitele i vedení školy zobrazovaly jako známky. Touto tematikou se budu zabývat v následující kapitole.

Za nevýhodu bodovacího systému považují někteří žáci to, že když nejsou přítomni ve výuce v době, kdy se píše test, a ani si jej nepřijdou doplnit v náhradním termínu, dostanou za test 0 bodů, což odpovídá známce 5. Toto je však plně v souladu s filozofií bodovacího systému, nelze získat body za test, který žák nevykoná. Tato

vlastnost bodovacího systému má motivační účinek, jak bylo popsáno v předešlé kapitole.

2.7 Zkušenosti s používáním bodovacího systému

V úvodní části této kapitoly jsem zmínil důvody, které mě vedly po návratu do školství k zavedení alternativního hodnotícího systému. V prvním pololetí jsem používal běžné známky, ve druhém již pilotně zkoušel bodovací systém. Na začátku následujícího školního roku jsem jednal se svým přímým nadřízeným, zástupcem ředitele Mgr. Zbyškem Nechanickým, o svém přání nahradit ve svém průběžném hodnocení známky bodovacím systémem. Pan zástupce mi sdělil, že mi to nedoporučuje z důvodu možných problémů s rodiči žáků, kteří bodovému systému nebudou rozumět a budou na něj případně svádět školní neúspěchy svého dítěte, nicméně nemůže mi jeho využití zakázat. Jedinou podmínkou bylo, abych dodržel znění klasifikačního řádu školy⁴, který říká, že *„Učitel je povinen vést soustavnou evidenci o každé klasifikaci žáka. Klasifikaci zaznamenává do svého klasifikačního archu třídy tak, aby byl schopný klasifikaci vždy vyhledat a doložit.“*

2.7.1 Chybějící informační systém pro evidenci školních výsledků

V době zavedení mého bodovacího systému (tj. v roce 2011) nefungovala ve Smíchovské střední průmyslové škole žádná aplikace pro evidenci a následné zpracování známek, učitelé zapisovali známky ručně do katalogových listů. Tato skutečnost mě velice překvapila, tím spíše, že SSPŠ byla již v té době takřka výhradně orientována na výuku IT oborů (v každém ročníku byly čtyři třídy oboru Informační technologie a pouze jedna třída Technického lycea), přitom když jsem před rokem 2000 učil na SOŠ, SOU a U v České Lípě, používali jsme už v té době pro evidenci výsledků žáků systém Bakaláři. Navíc jsem v roce 1988 zpracovával jako svoji středoškolskou odbornou činnost “Program pro zpracování agendy žáků školy”, s kterým jsem byl úspěšný v pražském i celorepublikovém kole. Z uvedených důvodů mi připadalo být ruční zpracování známek na prestižní pražské IT škole poněkud tristní.

⁴ Klasifikační řád SSPŠ platný pro školní rok 2017/18, bod 2.2e)

Následující rok bylo rozhodnuto, že se pro evidenci průběžného hodnocení studijních výsledků žáků využije webový informační systém Unicorn Universe, dnes známý jako Plus4U, který do té doby sloužil převážně jako nástěnka pro učitele a studenty, jako místo, kam učitelé umísťovali výukové materiály, atd. Toto řešení jsem v té době považoval za značně nešťastné, jednalo se o souborový systém, nikoliv databázový, se zápisem známek byly značné problémy (učitel se například dozvěděl, zda se známky do systému opravdu zapsaly až s mnohahodinovým zpožděním), další zpracování bylo prakticky nemožné. V prvním roce používání bylo možné do systému zapisovat i procenta, v následném roce bylo povoleno zapisovat již jen známky. Protože jsem však dál zapisoval procenta, byl jsem potrestán na několik měsíců odebráním osobního ohodnocení a mohl jsem tak poprvé v souvislosti s bodovacím systémem zaplatit daň pokroku, jak jsem to tehdy vnímal a dosud vnímám. Z mého dopisu řediteli SSPŠ, ing. Radko Sáblikovi, z 29. srpna 2014 vyjímám:

Pokud budete trvat, pane řediteli, na své přísnosti, pokud se mne moji nadřízení nezastanou, ponesu tento trest statečně. Budu jej považovat za daň pokroku, kterou musím zaplatit. Budu hrdý, že se smím svým málem připojit k těm, kteří zaplatili v historii lidstva mnohem vyšší cenu (občas dokonce tu nejvyšší) za to, že předběhli svými názory, postoji a konáním svou dobu.

Systém klasifikace známkami 1-5 nepovažuji za dostatečně spravedlivý a motivující. Věřím, že jej lidstvo v budoucnu opustí, přestože je využíván po dlouhá desetiletí. Netvrdím, že můj klasifikační bodový systém (KBS) je a vždy bude nejlepším nástrojem pro ohodnocení schopností a snah studentů, přesto jsem připraven dokázat v jakékoliv diskusi či pojednání, že je KBS lepší než známky, stejně jako mohu dokázat, že průběžné hodnocení, které studentům po celý rok poskytují, je přehlednější, přesnější a aktuálnější, než několik nic neříkajících známek v příslušných kolonkách špatně fungujícího systému UU.

2.7.2 Informační systém Bakaláři na SSPŠ

Následující rok se podařilo přesvědčit vedení školy, že systém UU není pro evidenci známek vhodný a byl zprovozněn systém Bakaláři, který je v České republice využíván na mnoha školách. Přestože tento systém umožňuje zápis nejen známek,

ale také procent, byl na naší škole povolen pouze zápis známek. Rozhodl jsem se pokusně vrátit na jeden školní rok ke klasickým známám a využít možnosti online zápisu hodnocení přímo do systému Bakaláři. Nicméně již po pár měsících jsem musel konstatovat, že návrat od nového k starému a od lepšího k horšímu není tou správnou cestou, zvláště když už můj bodový systém používali na SSPŠ dva kolegové. V pololetí jsem se tedy vrátil zpátky k svému alternativnímu hodnotícímu systému a od roku 2015 dosud používám už jen body, resp. procenta, která ve čtvrtletí převádím na známku a tuto zapisuji do systému Bakaláři.

Z předešlé věty by se mohlo zdát, že moji studenti nemají kromě čtvrtletní informace z Bakalářů průběžnou informaci o svém prospěchu v mých předmětech. Opak je pravdou, mají velmi podrobnou informaci, neboť vidí přímo do mého klasifikačního archu (viz tabulka 2-1) a to prakticky okamžitě po zápisu výsledků. Tím, že si tabulky jednotlivých tříd či skupin vedu v cloudové aplikaci Dokumenty Google a mám je publikované prostřednictvím tagu <iframe> na svých webových stránkách, mají moji žáci přístup ke svému hodnocení odkudkoliv a kdekoliv a pokud předají heslo svým rodičům, mohou i oni sledovat jejich prospěch v mých předmětech. Jsem si vědom, že toto vyžaduje další komunikaci žáků s rodiči a že by bylo vhodné, kdyby se průběžné výsledky po převedení na známku mohly automaticky dostávat do systému Bakaláři, aby především rodiče měli průběžné informace na jednom místě.

Z výše uvedeného důvodu jsem se obrátil na podporu systému Bakaláři, od které jsem se dozvěděl, že import známek do systému možný je, stejně jako je možné zapisovat místo známek procenta, import i změna způsobu klasifikace je ale přístupná jen těm uživatelům, kteří pracují přímo s aplikací nainstalovanou v počítači. V naší škole však mají učitelé přístup k aplikaci Bakaláři pouze prostřednictvím webového rozhraní. Snažil jsem se záležitost řešit s vedoucím IT oddělení, ing. Janem Černohorským, místo ochoty a součinnosti v řešení problému jsem však obdržel vyjádření, proč to není možné, dále pak názory, že je-li dle zákona na vysvědčení známka, pak i průběžné hodnocení musí být prováděno známkou, že vše by mělo být jednotné a v dílčích bodových hodnoceních by byl jen zmatek.

2.7.3 Bodovací systém a žáci

Popisuji-li svůj alternativní hodnotící systém a všemožné problémy spojené s jeho provozováním, neměl bych přejít ty, kterých se týká především a pro které byl vytvořen, tedy studenty naší školy. Jejich postoje budou zřetelně patrné z výzkumné části mé práce, ať už formou kvantifikovaných údajů, ale především citací jejich slovních vyjádření. V tuto chvíli mohu jediné konstatovat, že naprosté většině žáků naší školy se bodovací systém líbí, oceňují jeho přesnost a tedy spravedlivost, jeho vypovídací hodnotu o výsledcích z jednotlivých testů, jeho motivační sílu i blízkost k hodnocení v reálném životě. Snad jen vícero z nich kritizuje tu vlastnost bodového systému, o které jsem již opakovaně mluvil a která je nutí mít složené pokud možno všechny testy, protože neúčast na testu znamená 0 bodů.

Samozřejmě má bodovací systém mezi studenty i mnohé odpůrce, byl by však nutný ještě dodatečný výzkum, který by dokázal přímou úměru mezi oblíbeností mého systému a jejich studijními výsledky. Stává se občas, že žák, který dosahuje v daném předmětu nevalných výsledků, neprospívá, svaluje vinu na učitele a jeho hodnotící systém. Většinou to bývá případ nějakého jednotlivce, ale během mnoha let používání bodovacího systému jsme spolu s kolegou Lochmanem zaznamenali v některých třídách zvýšenou averzi k bodovacímu systému. Každá třída, nebo i její skupina, má totiž jiné klima, jak o tom píše Průcha (1997, s.350) a učitel je jedním z více faktorů, které toto klima ovlivňují.

Osobně jsem řešil problémy se žáky či jejich rodiči, které měly mít souvislost s bodovacím systémem, za dobu cca osmi let jen několikrát a takřka vždy se ukázalo, že problém nebyl v bodovacím systému, ale například v přístupu žáka k výuce, v jeho připravenosti, nezájmu o předmět, zkrátka že žák by neprospěl ani v případě, kdy bych používal běžné známky. Naposledy jsem byl kvůli problému, který opravdu souvisel s bodovacím systémem, pozván do ředitelny školy před dvěma roky a to na základě stížnosti rodiče žáka. Nejmenovaný student druhého ročníku si těsně před závěrem školního roku spočítal průměr ze známek vzniklých z převodu bodů za jednotlivé testy, vyšla mu trojka a rozhodl se nepřijít na závěrečný test a ani si jej nepřišel napsat v náhradním termínu. Protože za test nedostal žádné

body, jeho výsledná známka byla čtyřka. Po telefonické stížnosti otce si ředitel pozval do ředitelny jak studenta tak mě, vyslechl obě strany a potvrdil mé hodnocení, neboť student měl za celý školní rok možnost poznat princip bodovacího systému. Klasifikační řád školy⁵ navíc jasně říká: *„Při určování stupně prospěchu v jednotlivých předmětech na konci klasifikačního období se hodnotí kvalita práce a učební výsledky, jichž žák dosáhl za celé klasifikační období. Stupeň prospěchu se neurčuje pouze na základě průměru z klasifikace za příslušné období.“*

Samotní žáci však vyjádřili své přání ohledně hodnotícího systému před necelými dvěma roky originálním způsobem. Na “Kempu demokracie”⁶ s ústředním tématem “Jaká by měla být Evropa, ve které bychom chtěli žít?” si sami určili bodovací systém jako jeden z bodů k diskusi. Podotýkám, že na kempu jsem vzhledem k vyučovacím povinnostem v jiných třídách nebyl přítomen a o stanovisku studentů jsem se dozvěděl až ze zápisu pořízeného ředitelem školy:

„Studenti si drtivou většinou odhlasovali návrh na centrální změnu klasifikačního systému, navrhli zrušení pětistupňové klasifikace jako nedostatečně vyjadřující zhodnocení znalostí a přístupu studentů, požadují zavedení bodového systému, který bude zohledňovat jak znalosti, tak aktivitu studentů v hodinách, jejich přístup k danému předmětu.“

2.7.4 Bodovací systém a pracovníci školy

Předchozí vyprávění o úskalích, která jsem v souvislosti s provozováním bodovacího systému musel překonávat, již zahrnovalo několik zkušeností převážně s členy vedení naší školy, tedy skeptický přístup zástupce pro teoretickou výchovu, odmítavý přístup vedoucího IT oddělení a pokárání i zastání od ředitele školy, ing. Radko Sáblika, který podporuje inovativní přístupy a sám ve své výuce bodování místo známek již před mnoha lety používal. Jednalo se však o systém s pevným cílovým počtem bodů. Tento způsob klasifikace je dodnes používán pro hodnocení maturitních a studentských projektů.

⁵ Klasifikační řád SSPŠ platný pro školní rok 2017/18, bod 2.2i)

⁶ Kemp demokracie jako aktivita projektu „Inkluzivní výchova na Smíchovské SPŠ“ z Operačního programu Praha – pól růstu (OPPPR).

Názory většiny pedagogů naší školy na problematiku bodování či známkování představím v závěrečné části své práce, nyní mohu jen konstatovat, že k vážnému konfliktu s některým z kolegů učitelů kvůli bodovacímu systému nedošlo, maximálně jsem byl požádán třídní učitelkou, abych vysvětlil v její třídě způsob svého hodnocení.

Vážnější problém ale zaznamenal před několika lety kolega Radek Lochman, když v jedné ze tříd vyučoval programování. Nemohu sice objektivně posoudit, zda to bylo způsobeno vlivem většího množství slabších žáků ve skupině nebo neústupnosti kolegy z požadavků na samostatný a tvůrčí přístup žáků k předmětu či kombinací obojího, každopádně došlo k situaci, kdy výkon poloviny skupiny žáků byl ve čtvrtletí hodnocen jako nedostatečný. Na rodičovské schůzce pak byla situace komentována třídním učitelem, který bodovacímu systému nerozuměl a neuznával jej, a tak se stal v té době bodovací systém terčem kritiky rodičů a mnoho dalších učitelů k němu zaujalo poněkud skeptický postoj.

Pozitivní však je, že v tuto chvíli používají můj bodovací systém kromě mě ještě tři mladší kolegové a někteří další učitelé o jeho zavedení uvažují, ať už z toho důvodu, že si to přejí mnozí studenti školy, nebo protože oni sami shledávají běžné hodnocení výkonu známkou 1-5 za nepřesné či málo motivující.

3. Výzkum

3.1 Výzkumný záměr a volba prostředků

Cílem mého výzkumu, který byl realizován v březnu a dubnu roku 2018 bylo zjistit, jak se k alternativnímu způsobu klasifikace staví jak žáci, tak učitelé Smíchovské střední průmyslové školy. Vzhledem k zkušenostem s několikaletým používáním bodovacího systému jsem předpokládal, že většina studentů dává alternativnímu způsobu přednost před známkami a taktéž jsem věděl, že většina pedagogických pracovníků školy se k bodování staví skepticky a zůstává věrná tradičnímu známkování. Výzkum však měl tyto předpoklady potvrdit nebo vyvrátit a především je měl upřesnit, tedy ukázat na konkrétních číselných údajích.

Nejvhodnější metodou pro můj empirický výzkum se jevilo využití dotazníku. Dotazník je v pedagogickém výzkumu pravděpodobně nejpoužívanější technikou. Pelikán (2011, s. 105) vyzdvihuje jeho přednosti, mezi které patří snadnost administrace a dále říká, že “dotazníkem lze současně a stejnou formou, což je pro zpracování důležité, oslovit i velký počet respondentů. Je možné od nich dostat informace, které nejsme schopni získat jinou technikou, zejména pokud jde o stanoviska, názory nebo postoje dotazovaných osob. Díky těmto vlastnostem má dotazník ještě další přednost v tom, že lze údaje získané touto technikou většinou plně kvantifikovat.”

Kromě kvantifikace získaných dat jsem chtěl zjistit a zveřejnit také příklady osobních postojů žáků i učitelů k rozdílným způsobům klasifikace, proto jsem do dotazníků zařadil několik otevřených otázek a reprezentativní vzorek jejich odpovědí uvedu následně po zveřejnění kvantifikovatelných výsledků.

Posledním úkolem před samotnou formulací otázek bylo vybrat vhodný nástroj, program pro tvorbu dotazníku a sběr odpovědí. Volil jsem mezi formulářový systémem Dokumentů Google (Google docs), který jsem již v minulosti opakovaně

využil a on-line systémem Survio⁷, který se na dotazníkové šetření specializuje a nabízí působivé grafické rozhraní, více typů otázek a jejich grafické reprezentace. Systém Survio jsem neznal a jeho využití pro zamýšlené šetření se jevílo jako vhodná příležitost k jeho objevení. Vytvořil jsem v něm tedy nejdříve dotazník pro učitele.

Systém Survio však ve své základní verzi umožňuje sběr pouhých 100 odpovědí měsíčně. pro více odpovědí je nutné přejít na rozšířenou verzi, která je ale zpoplatněna. Proto jsem dotazník pro studenty vytvořil v prostředí Dokumenty Google.

3.2 Dotazníkové šetření - učitelé

Prosba o vyplnění dotazníku byla odeslána 59 pedagogickým pracovníkům naší školy. Celkem jsem obdržel 54 odpovědí, přičemž prvních 33 odpovědí jsem získal následně po zadání a první urgenci, tzn. do 14 dnů po spuštění, dalších 20 odpovědí jsem obdržel po druhé urgenci a osobních či telefonických urgencích - prosbách o vyplnění.

Dotazník byl koncipován stručně, s maximálním ohledem na čas mých kolegů. Obsahoval těchto osm otázek:

1. Pro průběžnou klasifikaci používáte
 - a. běžné známkování 1-5
 - b. bodový/procentuální systém
 - c. jiný způsob (jaký?)
2. Ohodnoťte, jak vnímáte některé aspekty běžného známkování 1-5
 - a. je přesné (spravedlivé) / je nepřesné
 - b. je srozumitelné (žákům i rodičům) / je nesrozumitelné
 - c. je motivující (pro lepší výkon žáků) / je demotivující
 - d. je blízké hodnocení v reálném životě / je vzdálené hodnocení v reálném životě
3. Ohodnoťte, jak vnímáte některé aspekty bodového/procentuálního hodnocení

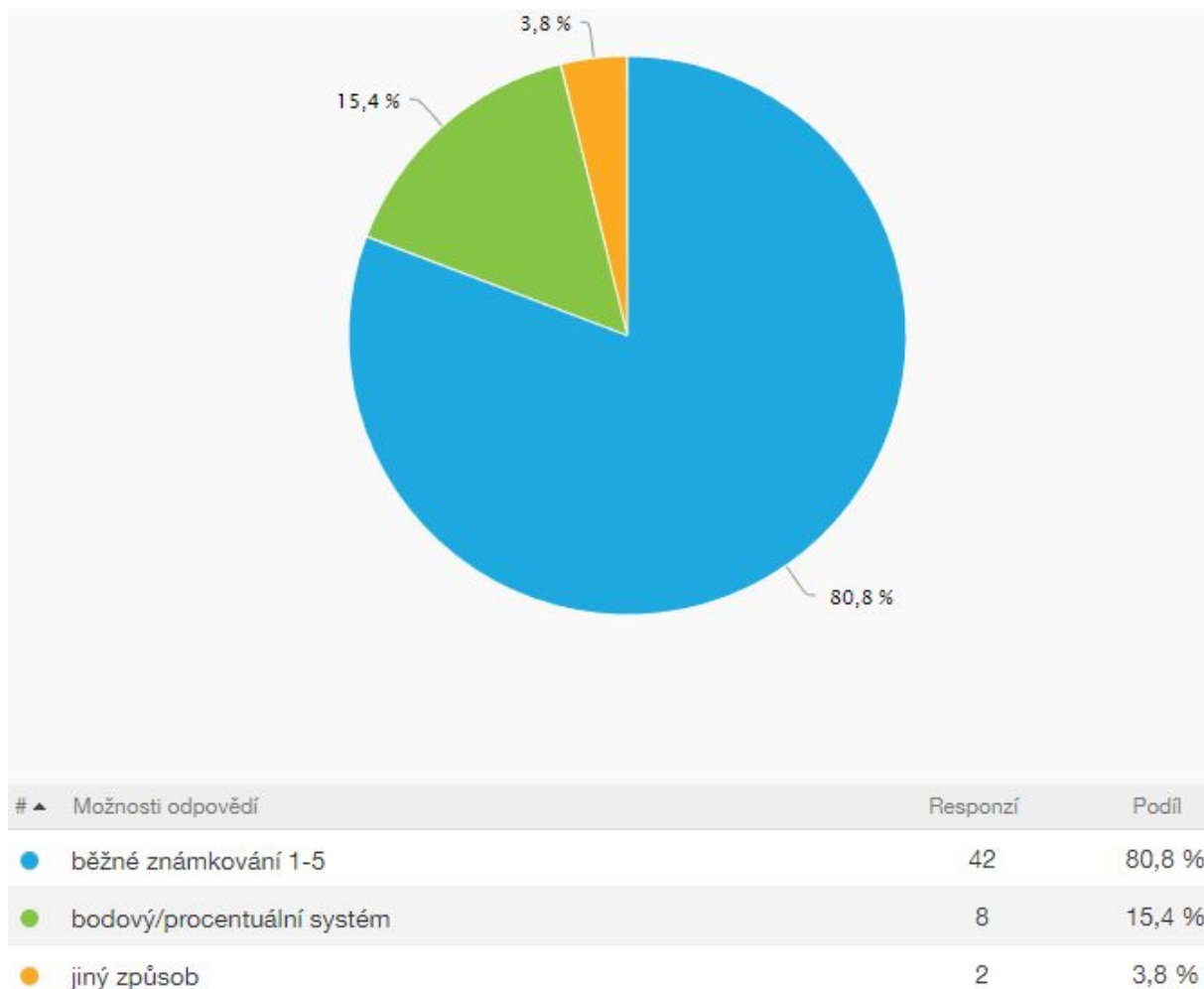
⁷ <http://www.survio.com>

- a. je přesné (spravedlivé) / je nepřesné
 - b. je srozumitelné (žákům i rodičům) / je nesrozumitelné
 - c. je motivující (pro lepší výkon žáků) / je demotivující
 - d. je blízké hodnocení v reálném životě / je vzdálené hodnocení v reálném životě
4. Jaký je váš současný postoj k bodovému/procentuálnímu hodnocení?
- a. Pokládám bodování za zbytečné, známky jsou dostačující
 - b. Bodování je zajímavou alternativou, zůstanu ale zatím u známkování
 - c. Přemýšlím o zavedení bodovacího systému
 - d. Používám bodový systém
5. Můžete své výše uvedené stanovisko více rozvést? (otevřená otázka)
6. Máte zájem o další informace o bodovacím systému?
- a. Děkuji, nemám zájem.
 - b. Ano, mám zájem o zaslání bližších informací o bodovacím systému e-mailem.
 - c. Ano, mám zájem o krátkou osobní schůzku - představení a ukázkou bodovacího systému (trvání cca 20 minut).
7. Znáte školu, kde bodovací systém používají nebo by o něj měli zájem? (otevřená otázka)
8. Vaše jméno nebo alespoň zkratka

V následující části uvedu odpovědi respondentů na jednotlivé otázky. Využiji přitom grafického znázornění struktury odpovědí, které nabízí systém Survio. Poté si dovolím výsledky dotazníkového šetření mezi učiteli komentovat a neopomenou zmínit chyby, kterých jsem se při sestavování dotazníku dopustil.

3.2.1 Co používáte pro průběžnou klasifikaci?

První otázka měla za úkol pouze zjistit, kolik učitelů používá bodovací systém a kolik zůstává u běžného známkování. Obsahovala ještě volbu jiného způsobu, se zájmem jsem očekával, zda některý učitel hodnotí v průběhu klasifikačního období jen slovně, nebo zda některý kolega používá ještě nějaký jiný způsob než body, procenta či známky 1-5.



Graf 3-1: Co používáte pro průběžnou klasifikaci

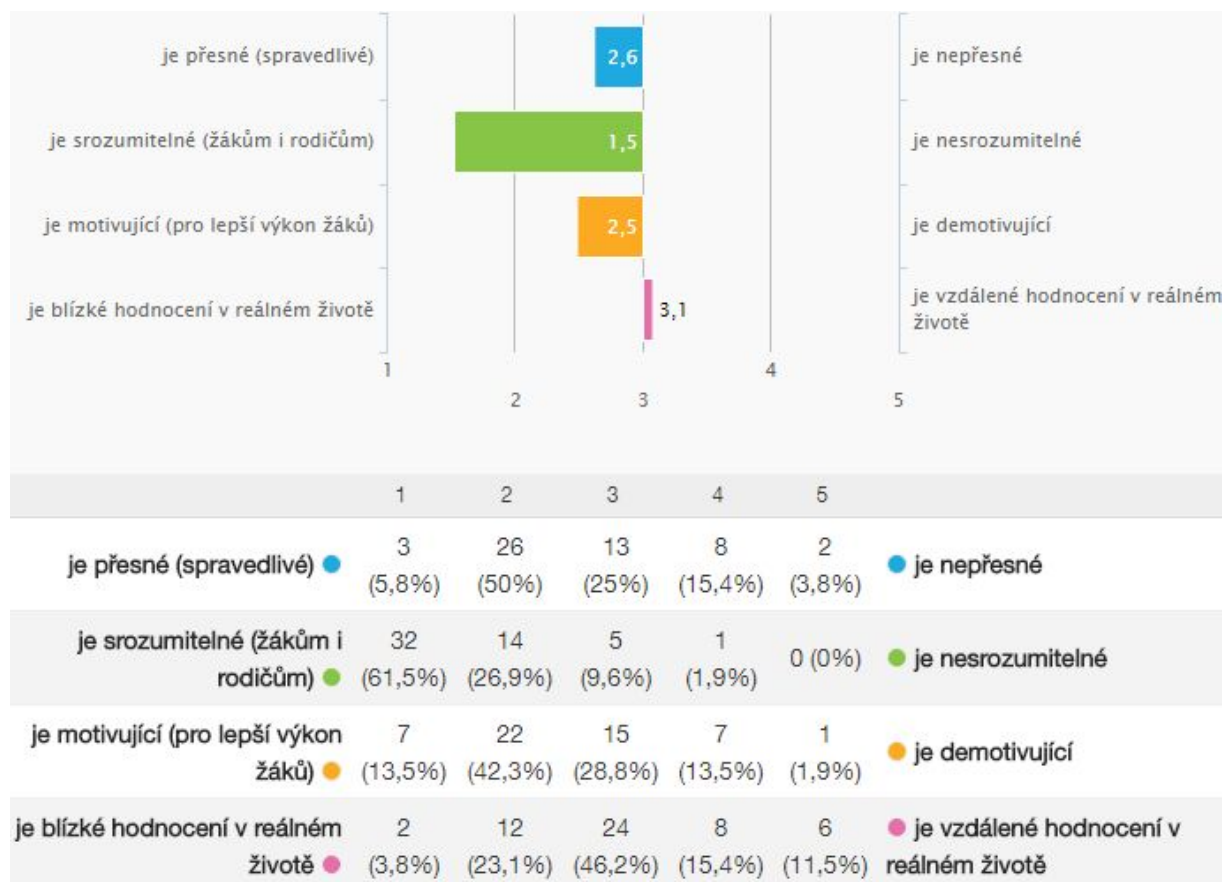
Již v první otázce, která se zdála být jasnou a jednoduchou, jsem se ale dopustil chyby, díky čemuž je vypovídací hodnota odpovědí na tuto otázku snížena. Domníval jsem se, že pouze tři mladší kolegové, kteří převzali můj bodovací systém, odpoví, že používají bodový/procentuální systém a zbytek zvolí běžné známkování. Neuvedl jsem si dvě následující věci:

1. Na SSPŠ mají žáci třetího ročníku předmět “Studentský projekt” a žáci čtvrtého ročníku “Maturitní projekt”. Oba tyto předměty jsou hodnoceny bodovým systémem s pevně stanoveným cílovým počtem bodů. Mnozí učitelé (a několik z nich mě na tento nedostatek upozornilo) tedy mohli mít problém odpovědět na tuto otázku jednoznačně, neboť používají oba systémy, tedy bodování v projektech a běžné známky v ostatních předmětech.
2. Několik kolegů (především z řad učitelů matematiky a fyziky) se na mě krátce po zahájení dotazníkového šetření obrátilo s otázkou, kterou možnost mají vybrat, když při vyhodnocování testů používají body, které pak ale převedou na výslednou známku. Přestože se domnívám, že pojmem průběžná klasifikace se rozumí vyhodnocení nějaké činnosti žáka, které se následně někde zapisuje (výsledek zkoušení, testu, hodnocení práce) a že by z tohoto důvodu neměla být otázka nejasná, přesto bych se v případě budoucího vytváření podobného dotazníku této nejasnosti vyvaroval buď vysvětlujícím komentářem nebo možná i přidáním volby ve znění například *„v rámci vyhodnocení testu používám body, které převádím na výslednou známku.“*

Pro úplnost ještě uvedu, že dvě odpovědi “jiný způsob” byly doplněny textem „1-5, ale s rozmezím na desetinná čísla“ a „kombinací obojího.“

3.2.2 Aspekty běžného známkování

Na druhou otázku ve svém plném znění „Ohodnoťte, jak vnímáte některé aspekty běžného známkování 1-5“ jsem obdržel odpovědi patrné z grafu 3-2.



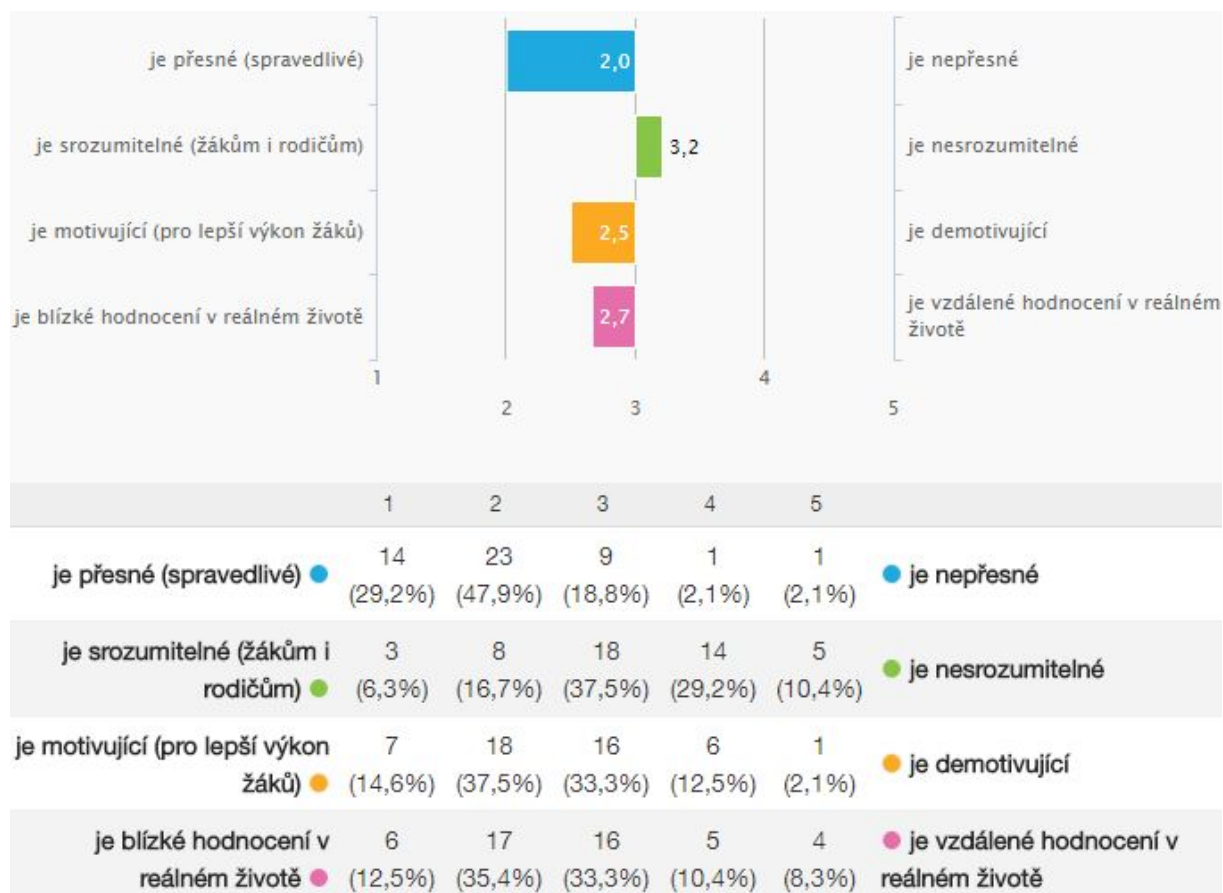
Graf 3-2: Aspekty běžného známkování

Respondenti hodnotili čtyři zmíněné aspekty nejběžnějšího způsobu klasifikace v naší zemi, přesnost, srozumitelnost, motivační efekt a blízkost či odtrženost od hodnocení v reálném životě a to způsobem, který je nám všem blízký a srozumitelný, tedy pětistupňovou škálou 1 až 5.

Vzhledem k tomu, že následující otázka je podobná, pouze jsou hodnoceny stejné aspekty bodového systému, budu analyzovat a komentovat odpovědi až u následující otázky.

3.2.3 Aspekty bodového / procentuálního hodnocení

Ve třetí otázce jsem se pedagogů naší školy zeptal: „Jak vnímáte některé aspekty bodového / procentuálního hodnocení?“



Graf 3-3: Aspekty bodového / procentuálního hodnocení

Nejdříve hodnotili respondenti otázku přesnosti bodového systému oproti známkování. Z rozdílu 0,6 stupně je zřejmé, že i mnozí ze zastánců hodnocení známkami uznávají, že bodové hodnocení je přesnější, resp. že známky 1-5 příliš přesné nejsou. (29 pro přesnost známky : 37 pro přesnost bodů, resp. 10 pro nepřesnost známek : 2 pro nepřesnost bodů)

Výsledek porovnání obou hodnotících systémů z pohledu srozumitelnosti, tedy rozdíl 1,7 stupně ve prospěch známkování není překvapivý, vždyť tento způsob hodnocení se používá dlouhá desetiletí a je jasný a lehce pochopitelný jak pro žáky, tak pro jejich rodiče. Bohužel v této otázce shledávám své druhé pochybení při tvorbě dotazníku pro učitele. Srozumitelnost bodového systému pro žáky může být docela

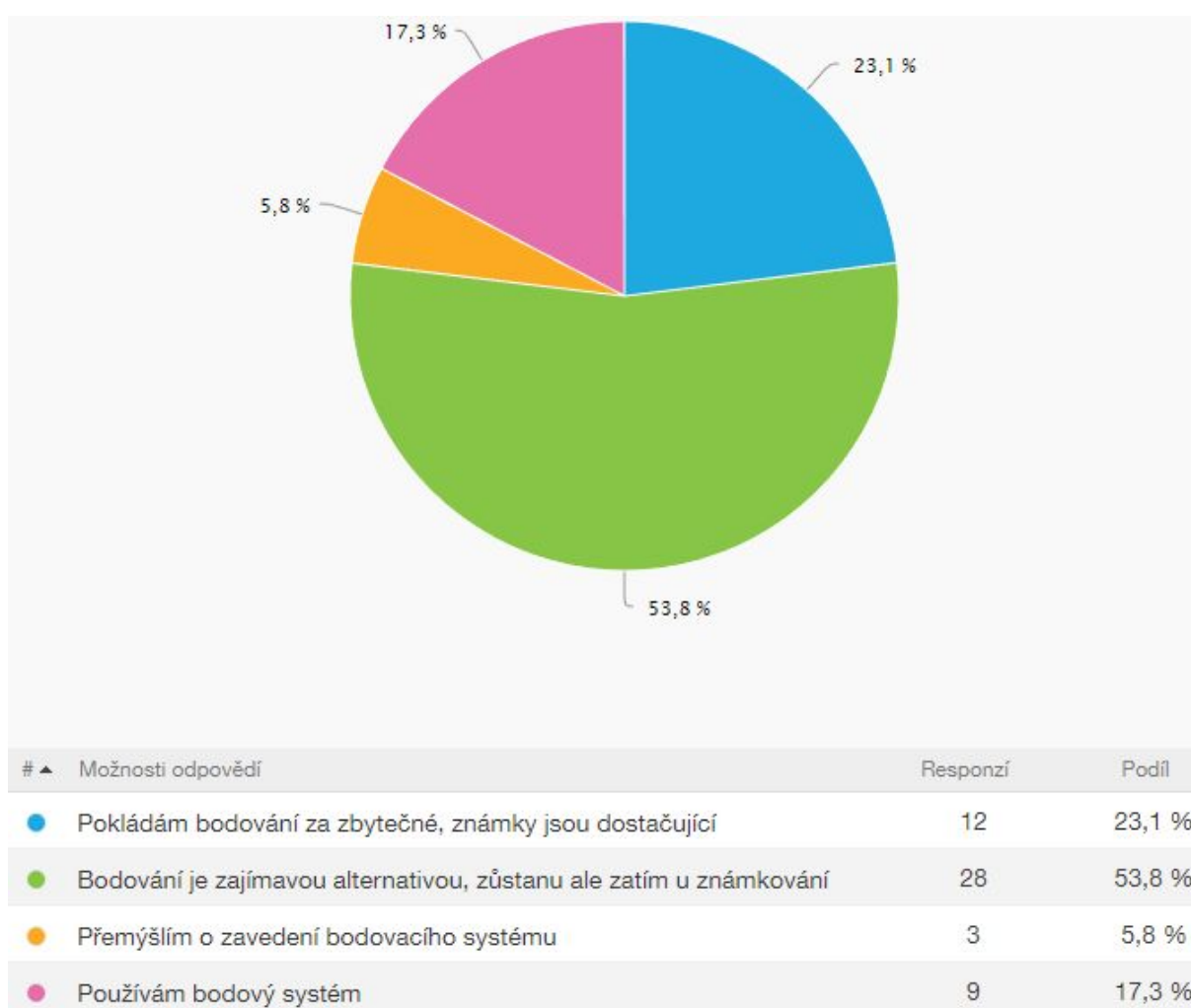
něco jiného než srozumitelnost pro jejich rodiče a pozdější dotazníkové šetření mezi žáky ukázalo, že tomu tak opravdu je. (46 pro srozumitelnost známek : 11 pro body, resp. 1 pro nesrozumitelnost známek : 19 pro nesrozumitelnost bodů)

Výsledek porovnání třetího aspektu, tedy motivačního efektu bodového / procentuálního systému oproti známám, byl pro mě překvapující. Učitelé nevidí v tomto ohledu mezi různými hodnotícími systémy rozdíl. Pokud však vezmeme v úvahu, že mezi respondenty je několik zastánců bodového systému, kteří tento alternativní způsob klasifikace používají mimo jiné právě z důvodu víry v jeho vyšší motivační efekt, lze z tohoto vyvodit, že zhruba stejné množství učitelů považuje běžné známkování za více motivující než bodovací systém. (29 pro motivační schopnost známek : 25 pro body, resp. 8 pro demotivaci známkami : 7 pro demotivaci body)

Posledním aspektem porovnání byla blízkost resp. vzdálenost jednoho či druhého způsobu hodnocení ve škole k hodnocení, s kterým se žáci setkají v reálném životě. Výsledek ukázal rozdíl 0,4 stupně ve prospěch bodového / procentuálního systému. (14 pro blízkost hodnocení v reálném životě u známek : 23 pro blízkost bodů, resp. 14 pro vzdálenost známek : 9 pro vzdálenost bodů)

3.2.4 Postoj k bodovému hodnocení

Odpovědi na čtvrtou otázku „Jaký je váš současný postoj k bodovému hodnocení?“ měly rozdělit názory mých pedagogických kolegů do čtyř skupin, od skálních příznivců klasického známkování, přes učitele, kteří uznávají, že bodový systém může mít své výhody, ale nechtějí či nemají sílu, čas nebo dostatečnou motivaci jej zavádět až po ty, kteří již bodovací systém používají. Zajímavým zjištěním bylo, že tři další kolegové uvažují o zavedení bodovacího systému.



Graf 3-4: Jaký je váš současný postoj k bodovému hodnocení?

Z výsledků je zřejmé, že největší skupinu tvoří učitelé, kteří používají a nadále hodlají používat známkování, ale jsou si vědomi jeho nedostatečnosti v některých aspektech. Může to být i tak, že svůj postoj vyjadřují s menší razancí než 12 kolegů

zastávajících běžný způsob klasifikace. Pokud bychom zjednodušili výsledek této části dotazníkového šetření a rozdělili pedagogické pracovníky SSPŠ na zastánce známek a příznivce bodování, pak by výsledné skóre bylo 40 hlasů (77%) pro „tradicionalisty“ a 12 hlasů (23%) pro „reformátory“.

3.2.5 Stanoviska učitelů vyjádřená slovy

Pátá otázka byla prosbou „Můžete své výše uvedené stanovisko více rozvést?“ Jednalo se o otevřenou otázku, která byla následována ještě větou „Budu Vám vděčný za jakýkoliv názor týkající se této problematiky.“ Možnosti slovně se vyjádřit využilo 33 z celkového počtu 52 respondentů. Jejich odpovědi jsem rozdělil do čtyř skupin.

První skupinu (5 odpovědí) tvořily odpovědi těch, kteří bodový systém používají. Vyjádření kolegy Radka Lochmana, který můj bodovací systém používá už řadu let, jsem již zveřejnil ve druhé kapitole, nyní připojuji alespoň jeden názor kolegy, který používá body pro hodnocení maturitních projektů: *„Používám k hodnocení závěrečné práce = výsledná známka za období. Skládá se z několika částí, v každé je jiný max. počet bodů dle důležitosti hodnocené části práce. Studenty přijímáno bez připomínek (připojeny jsou i slovní poznámky). Je náročnější na hodnocení, než jen známka.“*

Druhou skupinu (10 odpovědí) tvoří komentáře kolegů, kteří bodují písemné práce, ale body následně převádějí na známku. Obdržel jsem stručné odpovědi, jako například *„Testy boduji a převádím na známku,“* přes více rozvinuté *„Používám kombinaci obojího: všechny testy jsou hodnoceny bodovým systémem (je přesný, vylučuje jakýsi odhad ze strany učitele). Přidělené body jsou posléze převedeny na známku (mají tradici, jsou srozumitelné, žák ví, jaké rozpětí bodů potřebuje pro 1, 2 atd.)“* až po zajímavý komentář, který uznává, že pouhý převod bodů na známku během průběžného hodnocení způsobuje nepřesnost: *„Všechny testy boduji a podle stálé % škály převádím na známku. Hodnocení je nepřesné, počet bodů je třeba s ohledem na celkový počet zaokrouhlovat, Dříve jsem si získané body u všech testů znamenala a při pololetní známce přesně mezi jsem se díky bodovému zisku rozhodla. Zjistila jsem však, že i u jasné známky by se mohlo celkové hodnocení*

tímto způsobem korigovat, protože procenta celkového počtu získaných bodů výslednému známkovému hodnocení neodpovídala.“

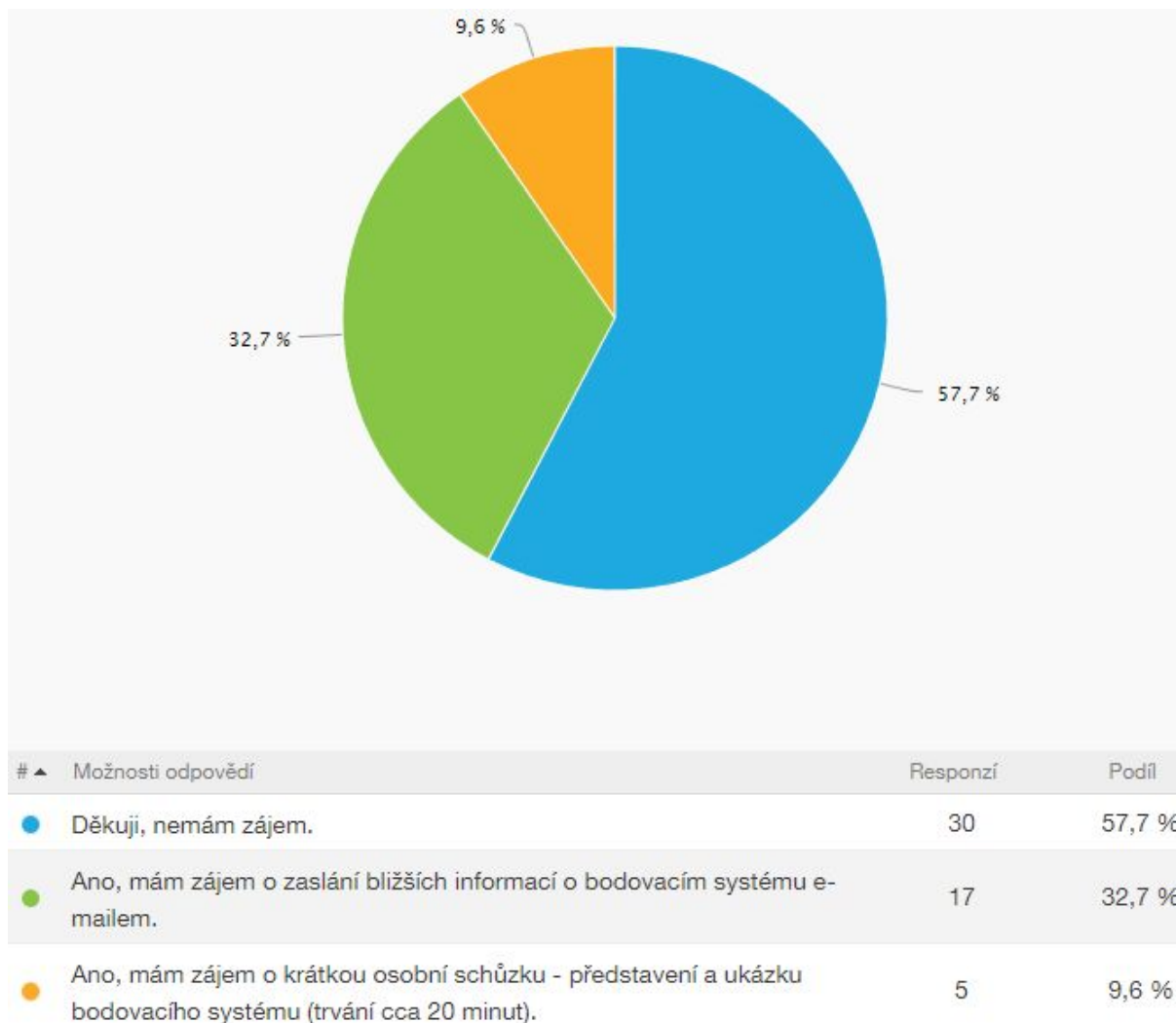
Třetí skupinu tvoří odpovědi učitelů používajících klasické známkování. Jsou zde zastoupeny odpovědi nezlomných zastánců klasického známkování, kteří se vyjádřili mnohdy velmi lakonicky, jako například „*vyhovuje mi známkování,*“ nebo „*Rodiče a žáci jsou zvyklí na výslednou známku zohledňující celkové hodnocení.*“ Někteří kolegové patří vyloženě mezi odpůrce klasifikačního bodovacího systému, toto je například názor kolegy, který v otázce 2 hodnotil známkování stupni 2122, zatímco bodování stupni 3444: „*studenti mají zbytečný chaos ve známkování ve srovnání s ostatními předměty*“ Protože ale nebylo dost dobře možné vytvořit jednoznačnou hranici, zahrnul jsem do této skupiny i názory kolegů, kteří sice známkují, ale přemýšlí o změně svého systému hodnocení: „*Bodování může být přesnější, detailnější, jemnější. Může snadněji ohodnotit pozdější doplnění vědomostí.*“ Kamsi doprostřed pomyslné škály lze zařadit názor, že na hodnocení tolik nezáleží, ať už to bylo stručné prohlášení „*nepovažuji tuto problematiku za nijak zásadní*“ nebo obšírnější stanovisko kolegyně, vyjádřené slovy „*Vnímám obojí způsob hodnocení jako prakticky rovnocenný. U obojího jde o nastavení srozumitelných pravidel známkování/bodování tak, aby byl systém hodnocení průhledný. Co se týká motivace, nepokládám obecně ani jeden z těchto způsobů hodnocení jako motivující. Podle mne motivovat může osobnost učitele či rodiče, popřípadě samotná osobnost dítěte (pokud má tzv. tah na cíl). Hodnocení je jen vedlejší efekt.*“ Zajímavě vyjádřil svůj postoj jiný kolega, když napsal „*Bodový systém je stejně špatný jako běžné známkování, protože se stejně snaží o komplexní hodnocení žáka numerickou hodnotou. Z hlediska praktického má běžné známkování výhodu srozumitelnosti pro žáky i rodiče (všichni se s ním osobně setkali) a výhodu alespoň omezené srovnatelnosti (přestože každý učitel/každá škola má trochu odlišná kritéria).*“ Nerad bych také opomenul názor, který kritizuje můj princip bodovacího systému, neboli týká se otázky, zda použít systém s pevným nebo pohyblivým cílovým počtem bodů, jak jsem jej popsal v kapitole 2.4: „*Bodový systém má smysl a motivační účinek pouze v případě, kdy má student předem daný maximální počet bodů a také způsoby, jak tohoto počtu dosáhnout. Posuny horní meze v závislosti na náhodném*

dění během školního roku jsou vůči studentům nefér, velmi nepřehledné a především silně demotivující.“

Na závěr jsem si nechal tři odpovědi učitelů naší školy, které pokládám pro svůj výzkum za velmi významné. Všechny tři názory pochází od pedagogů, kteří si uvědomují nedokonalosti běžného známkování a výhody bodovacího systému, zároveň ale pro problémy, které jsou s alternativním způsobem klasifikace spojeny, zůstávají u klasického známkování. Začnu odpovědí kolegy, jehož slova nezní příliš povzbudivě: *„Bodování je mnohem náročnější na přípravu. A k tomu učitel stejně bude za svůj způsob hodnocení pořad někým trýzněn a nikdy nebude mít zastání vedení školy. Tak proč to dělat? Když jsem byl začínající učitel, dělal jsem něco podobného. Měl jsem dostatečně energii, abych čelil "odborným" kritikům ze strany rodičů a jejich zásahům do aktivit učitele, kdy každý z ulice nejlíp ví, kdo a jak měl by učit jejich děti. Ted' na to nemám chuť. Boduji jenom testy (a stejně to bodování pak projektují na známku). Průběžné hodnocení výhradně známkuji.“* Kolegyně, která známkování ohodnotila stupni 5335 a bodovací systém stupni 2323 napsala: *„Problém je v tom, že bych musela mít předem připravené všechny testy či práce na celý školní rok, a z toho odvozené hodnocení, resp. získávání či ztrácení bodů za jednotlivé testy či práce současně s finálním převodem na výsledné známky. A to se mi tedy nedaří, každá třída je jiná.“* Velmi podobně se vyjádřila jiná kolegyně, s hodnocením známky versus body 3324 ku 2312: *„Stejně musím do Bakalářů zapsat nějaké známky!!? Takže bych dělala hodnocení ve dvou fázích. Před lety jsem jeden rok zkoušela obě formy a zabralo mi to jen můj volný čas.“* Ačkoliv oba komentáře znějí skepticky, obě tyto kolegyně projevíly v následující otázce přání zúčastnit se krátké schůzky ohledně bodovacího systému, jedna z nich v otázce předchozí pak zvolila, že uvažuje o jeho zavedení.

3.2.6 Zájem učitelů o další informace o bodovacím systému

V šesté otázce jsem se svých kolegů zeptal „Máte zájem o další informace o bodovacím systému?“ Otázku, která umožňovala pouze tři odpovědi, jsem doplnil dodatečnou vysvětlující větou „Jedná se o seznámení s výhodami i úskalími alternativního průběžného hodnocení a o ukázkou, jak technicky je možné bodovací systém realizovat.“



Graf 3-5: Máte zájem o další informace o bodovacím systému?

Nadpoloviční většina učitelů (30) o žádné další informace nemá zájem, zhruba čtvrtina (17) respondentů souhlasí se zasláním informací na e-mail a pouze 5 učitelů projevilo zájem o krátkou informační schůzku. Ze zmíněných pěti učitelů používá bodování jen jeden velmi mladý kolega, který vyučuje prvním rokem a který bodovací systém převzal od jednoho ze dvou kolegů, kteří jej zase převzali ode mě, takže jsme

neměli dosud příležitost o klasifikačním bodovacím systému spolu mluvit. Čtyři zbylí kolegové a kolegyně používají běžné známky.

3.2.7 Jiná škola s bodovacím systémem?

Nepovinnou otevřenou otázku ve znění „Znáte školu, kde bodovací systém používají nebo by o něj měli zájem?“ jsem zařadil především z toho důvodu, že jsem uvažoval o tom, že bych o vyplnění obdobného dotazníku požádal i učitele jiných škol, tedy alespoň těch, kde někteří učitelé hledají, zkouší či delší dobu provozují alternativní hodnotící systémy. Na otázku jsem obdržel několik odpovědí, krom dvou humorně laděných, odkazujících na naši školu a mou osobu a velkého množství stručných odpovědí typu „neznám“, „nevím“, „ne“, jsem dostal odkaz na vysoké školy (MFF UK a VŠE Praha), na jednu základní školu (ZŠ Londýnská) a na pražské soukromé osmileté gymnázium pro mimořádně nadané děti (Mensa Gymnázium). Krom toho jsem získal na tuto otázku ještě dvě zajímavé odpovědi „*Zkusil bych i základní školy. Tam by mohli být naklonění a pyramidy se také staví odspoda*“ a méně optimisticky znějící „*Ano, ale po zkoušce se vrátili ke známkám.*“

3.2.8 (Ne)anonymita dotazníku pro učitele

V poslední otázce spíše technického charakteru jsem se učitelů zeptal na jejich jméno, nebo alespoň zkratku a svou žádost jsem doplnil tímto komentářem: „Slouží výhradně pro možnost zjištění, kdo již formulář odeslal či neodeslal a možnost urgency, uvítal bych názor pokud možno všech pedagogů naší školy. Jméno nebude v práci použito.“

Zvažoval jsem samozřejmě, zda dotazník koncipovat jako zcela anonymní. Snaha o zaznamenání a zpracování maximálního množství názorů pedagogů naší školy v souvislosti s problematikou průběžné klasifikace mne však vedla k tomuto řešení. Vyšel jsem při úvahách ze své vlastní zkušenosti, kdy během roku obdržím několik žádostí o vyplnění nějakého dotazníku. Ačkoliv se pokládám za ochotného a vstřícného pomáhat ostatním v jejich výzkumech, většinou přijde dotazník v době, kdy řeším pracovní povinnosti a já jej odložím na dobu, kdy už jej ani vyplnit není možné. Předpokládal jsem tedy, že i má prosba zastihne kolegy v podobné situaci.

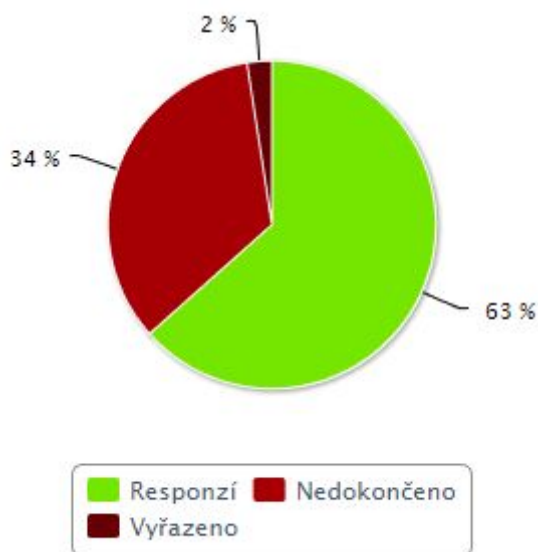
Nechtěl jsem však opakovaně urgovat celý pedagogický sbor školy a proto jsem měl v plánu obrátit se v rámci urgování na kolegy již s osobní žádostí.

Ačkoliv jeden z prvních respondentů odpověděl na tuto otázku krom uvedení své zkratky názorem „Nevím, zda za této podmínky Vám všichni odpoví“, jsem rád, že jsem zvolil toto řešení, které vedlo k získání 54 odpovědí z 59 obeslaných pedagogických pracovníků školy.

Při této příležitosti bych rád ještě zmínil jednu zkušenost, kdy jsem se při osobní urgenci od jedné kolegyně dozvěděl, že se jí opakovaně nedaří formulář vyplnit a přitom by tak ráda učinila. Požádala mě o osobní asistenci a jen díky tomu jsem získal o jeden názor více.

3.2.9 Statistiky dotazníku

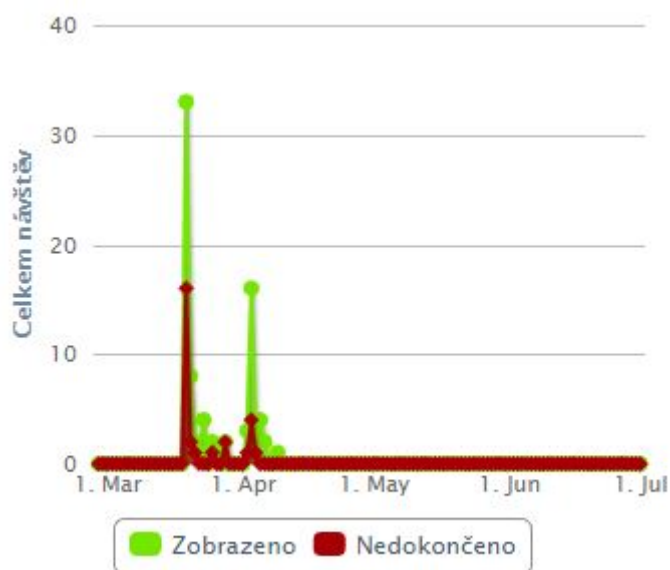
V závěru části věnované dotazníkovému šetření mezi učiteli bych rád ještě zveřejnil statistiky, které systém Survio nabízí, neboť věřím, že tyto údaje mohou být zajímavé pro další kolegy, kteří by obdobný průzkum prováděli.



Graf 3-6: Statistika celkového počtu návštěv

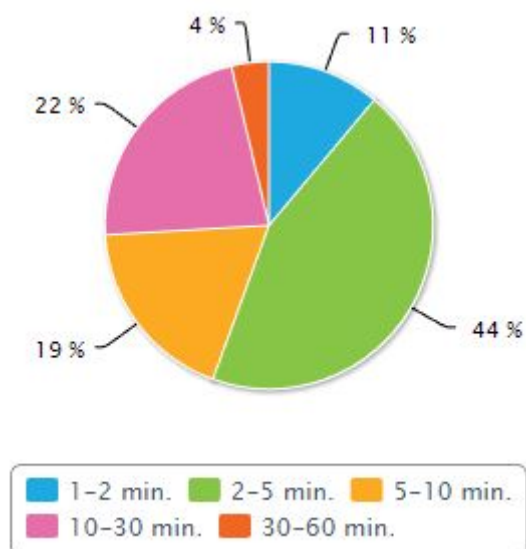
Systém nabízí pouze grafické zpracování údajů, nikoliv konkrétní číselné údaje. Pokud tedy v grafu 3-6 odpovídá 63% responzí 54 vyhodnoceným odpovědím, pak 34% nedokončených odpovědí odpovídá 29 nedokončeným pokusům o vyplnění

dotazníku. To je polovina všech oslovených (byť je možné, že někteří kolegové se mohli opakovaně pokusit vyplnit dotazník aniž by jej dokončili). Tato informace spolu s časovým průběhem patrným z grafu 3-7 mne utvrzuje v tom, že rozhodnutí vytvořit dotazník pro učitele jako neanonymní bylo správné.



Graf 3-7: Historie návštěv

Poslední statistický údaj se týká doby vyplňování dotazníku. Jak jsem již uvedl dříve, dotazník byl pojat s maximální stručností s ohledem na čas kolegů, proto s jeho vyplňováním většina respondentů neztratila více než 5 minut, jak je patrné z následného grafu 3-8. Delší časy (více než 10 minut) je možné přisoudit tomu, že někteří z učitelů dotazník otevřeli a dokončili jeho vyplňování teprve následně, například po odučené hodině.



Graf 3-8: Čas vyplňování dotazníku

Při této příležitosti bych rád zmínil ještě jednu zkušenost. Pokud bych obdobné dotazníkové šetření prováděl v blízké budoucnosti a mezi respondenty by mohly být osoby generace, pro kterou počítače nebyly samozřejmou součástí života, zřejmě bych vytvořil i papírovou formu dotazníku. Jedna z učitelek cizího jazyka mě totiž po mé opakované urgenci oslovila s tím, že ráda pro mě dotazník vyplní, ale má problém s ovládáním aplikace (Survio). Tak se i stalo, ale byla k tomu nutná má osobní asistence.

3.3 Dotazníkové šetření - žáci

Výzkumu se zúčastnilo 360 žáků školy (z celkového počtu více než 600 žáků). Dotazník byl vytvořen jako formulář v Google Dokumentech (Google Docs) a žáci jej vyplňovali na přelomu března a dubna 2018 ve škole. Dotazník byl anonymní a byl uvozen větou „Prosím Vás o upřímné odpovědi na několik otázek. Váš názor je důležitý a může v budoucnu ovlivnit způsob, jakým budou hodnoceni studenti naší školy.“

Struktura otázek byla následující:

1. Nejdříve běžné známkování 1-5
 - a. Jak je známkování přesné?
 - b. Jak je srozumitelné žákům?
 - c. Jak je srozumitelné rodičům?
 - d. Jak je známkování motivující, podněcující k většímu výkonu, lepší přípravě, docházce?
 - e. Jak je známkování blízké hodnocení v reálném životě?
2. Nyní bodovací / procentuální systém
 - a. Jak je bodování přesné?
 - b. Jak je bodovací systém srozumitelný žákům?
 - c. Jak je bodovací systém srozumitelný rodičům?
 - d. Jak je bodovací systém motivující, podněcující k většímu výkonu, lepší přípravě, docházce?
 - e. Jak je bodování blízké hodnocení v reálném životě?
3. Zamyslete se prosím. Co byste si vybrali z následujících čtyř možností?
 - a. Chci, aby hodnocení probíhalo pouze pomocí známek 1-5
 - b. Chci, aby hodnocení probíhalo pouze pomocí bodovacího systému
 - c. Chci, aby to zůstalo tak, jak to je nyní - někteří učitelé používají známky, někteří body
 - d. Chci, aby se úplně zrušilo hodnocení, aby neprobíhala žádná klasifikace
4. Napište stručně důvod pro vaši volbu v předchozí otázce.

5. Zkuste upřímně odhadnout, kolik procent vašich spolužáků (z vaší třídy) by chodilo pravidelně na výuku, kdyby nebyla vůbec klasifikována a ani by nebyla sledována docházka (absence).
 - a. skoro nikdo (10% nebo méně)
 - b. asi čtvrtka (kolem 25%)
 - c. asi polovina (kolem 50%)
 - d. asi tři čtvrtě (kolem 75%)
 - e. skoro všichni (90-100%)
6. A co kdyby se měl vybrat jen jeden způsob klasifikace pro všechny předměty na celé škole, jak byste hlasovali?
 - a. běžné známky 1-5
 - b. bodovací / procentuální systém
 - c. zdržel bych se hlasování
7. Uveďte prosím ročník studia na SSPŠ
8. Chtěli byste ještě něco vzkázat na téma klasifikace, známkování, bodování autorovi dotazníku?

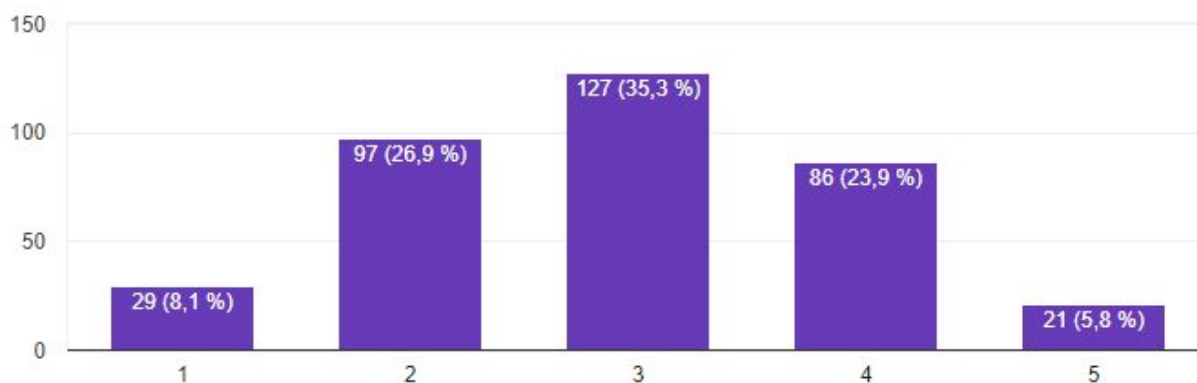
V následující části uvedu odpovědi respondentů na jednotlivé otázky. Využiji přitom grafického znázornění struktury odpovědí, které nabízí systém formulářů Google Docs a připojím k výsledkům svůj komentář.

Vzhledem k tomu, že první a druhá otázka se zabývá stejnými aspekty dvou rozdílných systémů, budu postupně porovnávat dané aspekty obou systémů. Už jen samotné umístění dvou grafů nad sebe a jejich vizuální porovnání poskytuje poměrně jasnou informaci.

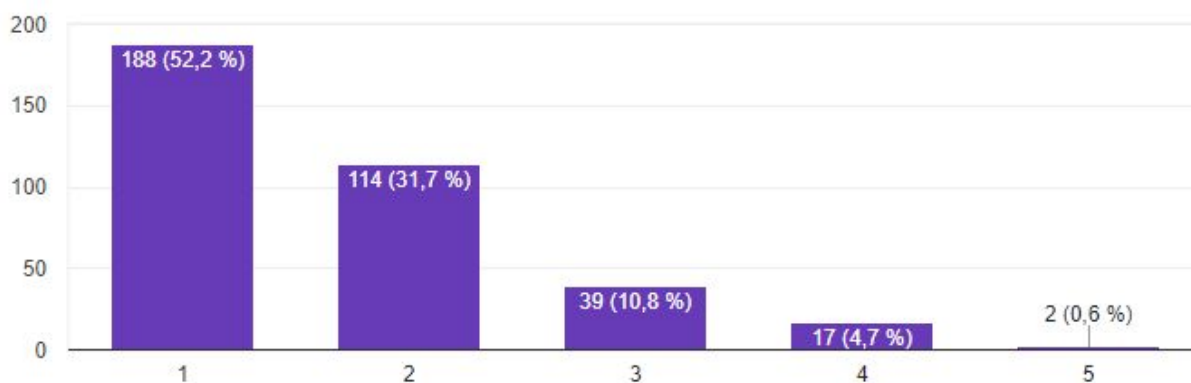
3.3.1 Porovnání známkování a bodového hodnocení

Jak je známkování / bodování přesné?

Žáci jednoznačně pokládají bodování za výrazně přesnější hodnotící systém než jsou běžné známky. Vyjádřeno aritmetickým průměrem jejich odpovědí, hodnotí žáci běžný způsob klasifikace známkou 2,93, zatímco bodovací systém známkou 1,70, tj. rozdíl 1,23 stupně ve prospěch přesnosti bodovacího systému.



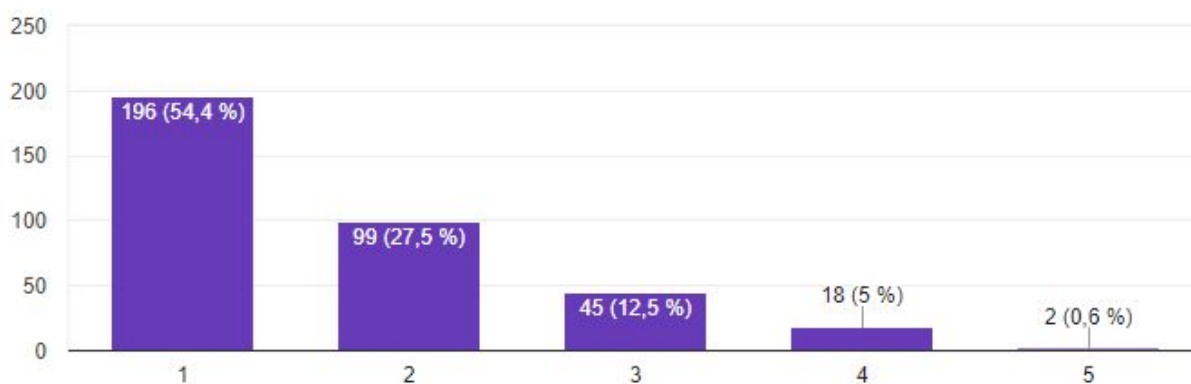
Graf 3-9: Jak je známkování přesné



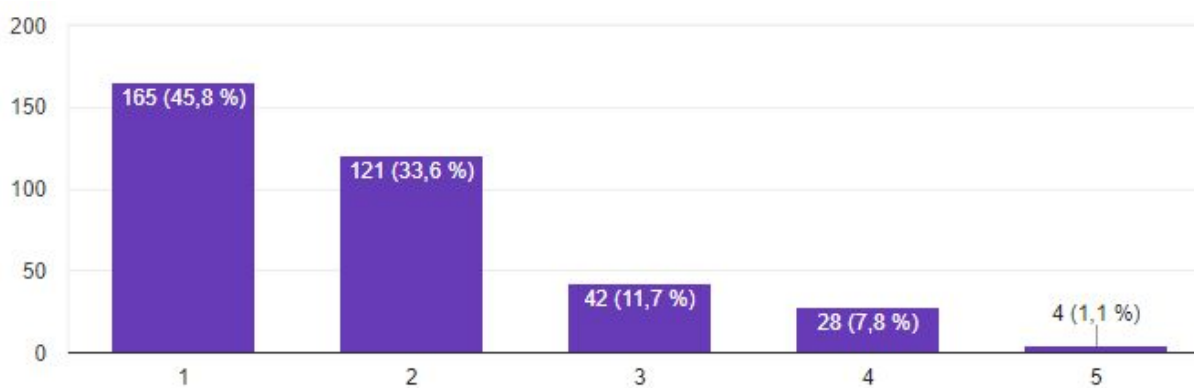
Graf 3-10: Jak je bodování přesné?

Jak je známkování / bodování srozumitelné žákům?

Srozumitelnost bodovacího systému oproti běžným známkám 1-5 je mírně menší, ale rozdíl není až takový, jaký jsem očekával. V průměrném hodnocení je srozumitelnost známkování 1,70 a bodování 1,85, tedy pouze 0,15 stupně.



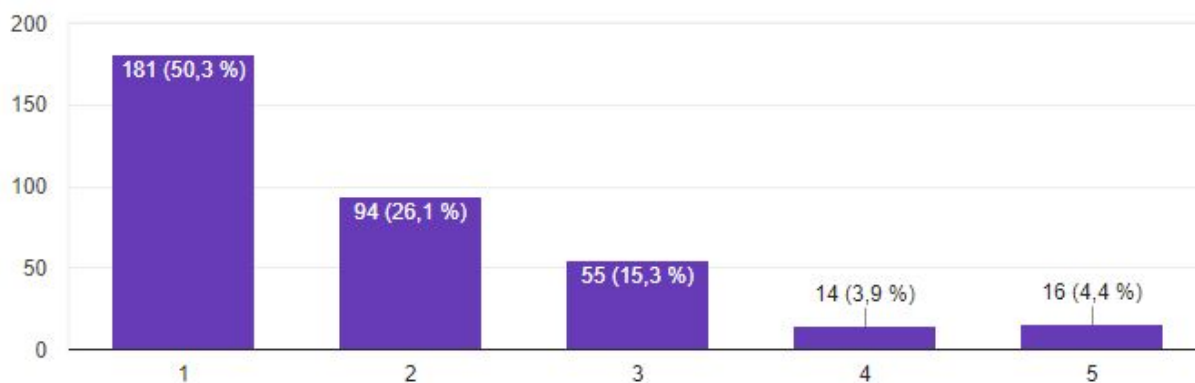
Graf 3-11: Jak je známkování srozumitelné žákům?



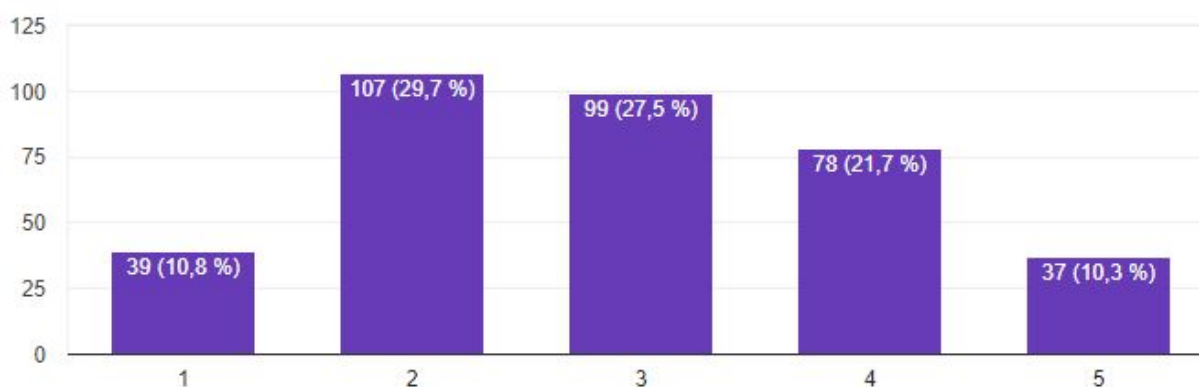
Graf 3-12: Jak je bodovací systém srozumitelný žákům?

Jak je známkování / bodování srozumitelné rodičům?

Výsledek porovnání obou hodnotících systémů podle srozumitelnosti pro rodiče není překvapivý, grafické znázornění i vyjádření aritmetickým průměrem jasně ukazuje největší slabinu alternativního způsobu klasifikace proti systému zavedenému a více než století používanému. Známkování bylo hodnoceno průměrným stupněm 1,86, zatímco bodování stupněm 2,91, rozdíl činí 1,05 stupně.



Graf 3-13: Jak je známkování srozumitelné rodičům?

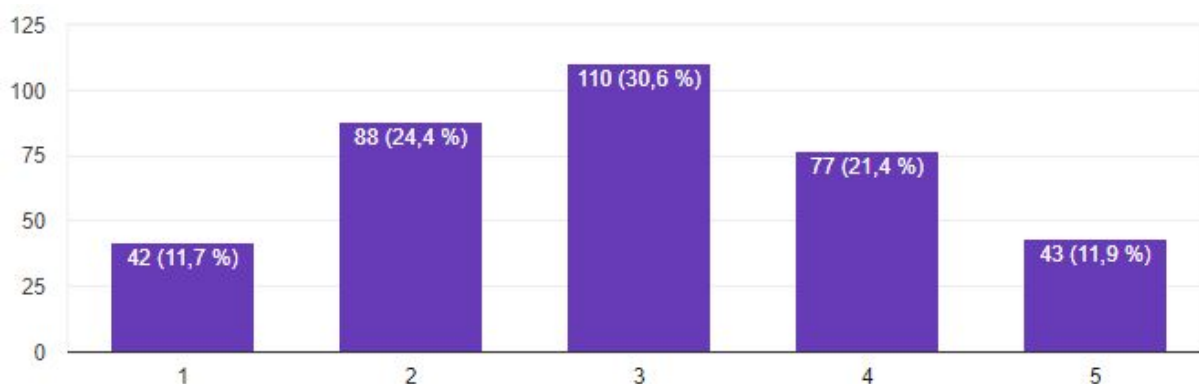


Graf 3-14: Jak je bodovací systém srozumitelný rodičům?

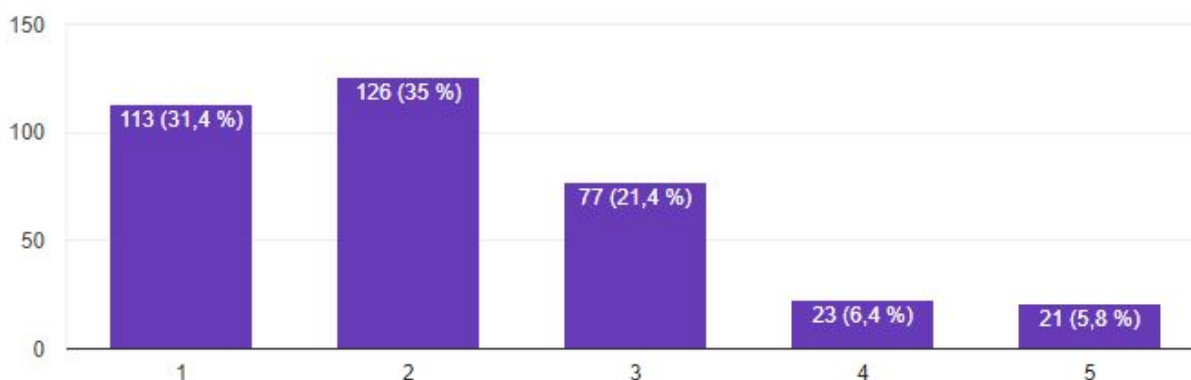
Jak je známkování / bodování motivující?

Celá otázka položená žákům zněla „Jak je známkování (resp. bodovací systém) motivující, podněcující k většímu výkonu, lepší přípravě, docházce?“

Již první pohled na grafy vyjadřující vliv obou hodnotících systémů na motivaci žáků ukazuje, že přinejmenším studenti naší Smíchovské střední průmyslové školy uznávají, že jakýkoliv způsob hodnocení ovlivňuje jejich motivaci k učení. Většina z nich pak přisuzuje bodům větší motivační efekt než jaký má běžné známkování. Vyjádřeno hodnotícím stupněm získal tradiční způsob klasifikace průměrnou známku 2,98 a bodový systém známku 2,20, tzn. 0,79 stupně ve prospěch bodování.



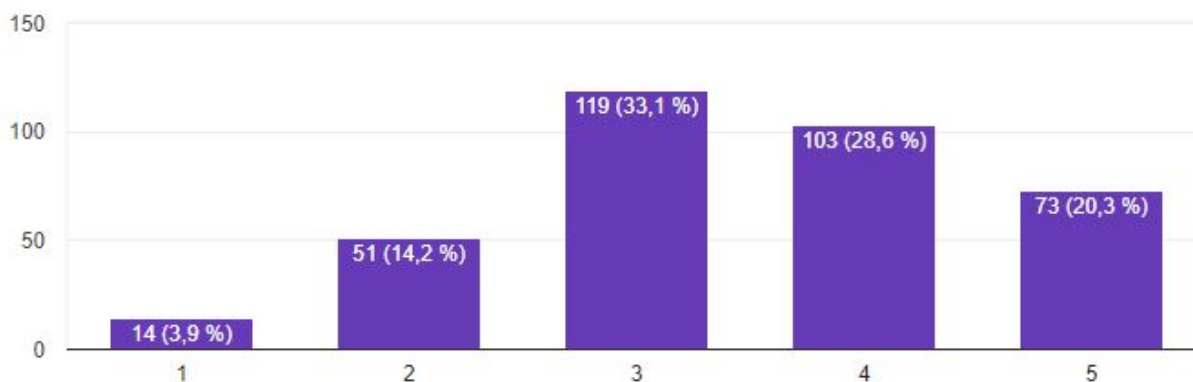
Graf 3-15: Jak je známkování motivující, podněcující k většímu výkonu, lepší přípravě, docházce?



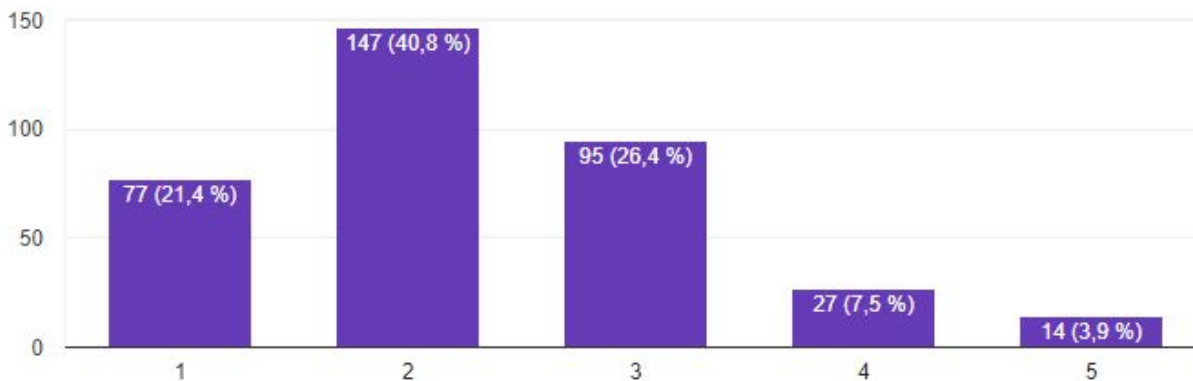
Graf 3-16: Jak je bodovací systém motivující, podněcující k většímu výkonu, lepší přípravě, docházce?

3.3.2 Školní hodnocení a reálný život

Posledním aspektem porovnání byla otázka vztahu mezi různými způsoby školního hodnocení a hodnocení, s kterým se žáci setkávají či setkají v běžném životě. Grafické znázornění poskytuje už na první pohled jasnou informaci, že pro většinu studentů je hodnocení známkou reálnému životu značně vzdálenější, než vyjádření výkonu body či procenty. Průměr pro známkování činí 3,47 stupně, pro bodovací systém 2,32 stupně, rozdíl ve prospěch bodování pak 1,15 stupně.



Graf 3-17: Jak je známkování blízké hodnocení v reálném životě?



Graf 3-18: Jak je známkování blízké hodnocení v reálném životě?

3.3.3 Zámky, body, obojí nebo nic?

Třetí otázka zněla „Zamyslete se prosím. Co byste si vybrali z následujících čtyř možností?“ a byla ještě uvozena nadpisem sekce „Kdyby bylo možné si vybrat“ nabízela žákům výběr jedné ze čtyř možností. Kromě jednoznačné volby jednoho ze dvou porovnávaných hodnotících systémů, pro kterou se rozhodla takřka polovina studentů, měli respondenti možnost vybrat ještě jiné dvě možnosti - zanechat koexistenci různých druhů hodnocení na jedné škole a nebo hodnocení ať už známkou, nebo body či procenty zcela zrušit.

Odpovědi na tuto otázku poskytují několik zajímavých informací. Studenti chtějí většinou bodovací systém, tito tvoří největší skupinu, konkrétně 38,6% všech respondentů. Naopak nejméně, pouze desetina dotázaných, je zastánců běžného hodnocení známkou, přesně 10,3%. Vyhranění zastánci bodování tedy mají dle odpovědí na tuto otázku čtyřnásobnou převahu nad vyhraněnými zastánci známkování.

Druhou největší skupinu vytvořili svými odpověďmi zastánci plurality v systému klasifikace. Více než čtvrtina studentů, konkrétně 27,2% by zanechala volbu způsobu hodnocení na učiteli. Konečně zbylá necelá čtvrtina, přesněji 23,9% dotázaných by chtěla hodnocení zrušit úplně.



Graf 3-19: Zámky, body, obojí nebo nic?

3.3.4 Slovní odůvodnění volby formy hodnocení

Na tuto otevřenou otázku, tedy výzvu ve znění „Napište stručně důvod pro vaši volbu v předchozí otázce“ odpovědělo 287 z 360 žáků, tedy takřka přesně 4/5 všech respondentů. Protože názory studentů byly kvantifikovány již pomocí předešlé volby a hodnocení pěti aspektů toho kterého způsobu hodnocení, vybírám jen ukázky typických komentářů zastánců jednoho, druhého, žádného či jakéhokoli způsobu a dále pak ty odpovědi studentů, které považuji za zajímavé, ať už obhajují jakoukoliv ze zmíněných možností.

Dovolím si ještě doplnit informaci o tom, že ani jedna ze čtyř zmíněných skupin odpovědí na předchozí otázku neměla výrazně odlišný poměr komentářů, neboli členové té které skupiny neměli podstatně větší či menší potřebu připojit nepovinnou odpověď. O něco více měli potřebu či chuť komentovat svou volbu zastánci bodového systému nebo zrušení klasifikace, nejméně se pak vyjadřovali ti, kteří by nechali existovat na jedné škole oba způsoby současně. Konkrétní hodnoty je možné vyčíst z následující tabulky.

	pouze body	pouze známky	bez hodnocení	oba systémy	celkem
volba způsobu	139	37	86	98	360
	38,6%	10,3%	23,9%	27,2%	100,0%
slovní komentář	120	27	74	66	287
	41,8%	9,4%	25,8%	23,0%	100,0%
potřeba či chuť slovního vyjádření	86,3%	73,0%	86,0%	67,3%	79,7%

Tabulka 3-1: Slovní komentáře dle skupin

Zastánci bodovacího / procentuálního systému

120 odpovědí patřilo příznivcům bodového systému. Mnohé komentáře byly stručné, vyzdvihující přesnost či větší motivační efekt, například „Protože to je přesnější. Znamky mají jen 5 stupňů“ nebo „U bodů vím na čem přesně jsem.“ Jiný student vyzdvihuje spravedlivější ocenění hodnoceného výkonu slovy: „U známek člověk co má test na 40% dostane stejnou 5ku, jako člověk co ho má na 0%, není tam rozdíl,

ale u bodů ano“ a podobná myšlenka vyjádřená jiným studentem „Líbí se mi bodový systém, protože když ztrácím ve známkovacím systému 1 bod na 4, je to prostě pětka, zatímco v bodovém systému se všechno počítá.“

Jak bude patrné z pozdějších komentářů, asi největší nevýhodou bodovacího systému oproti běžnému známkování je pro studenty to, že je nutí doplňovat si chybějící testy a úkoly z doby, kdy nebyli ve škole. A přece se najdou tací, kteří toto uvádějí jako výhodu: *„Nutí to chodit na testy, aby neměli 0 bodů.“*

Je potěšující, že si mnozí studenti uvědomují, že hodnocení, ať už je prováděno jakoukoliv formou, není hlavním důvodem jejich školní docházky, ale zároveň uznávají jeho potřebnost: *„Myslím, že je důležitější, jestli to student umí, než jestli se mu povedl test. Na druhou stranu to chce nějakou motivaci a bodovací systém je dobrým kompromisem.“*

A na závěr ještě obšírnější názor studenta, který uvádí nejen pozitiva bodovacího systému, ale zamýšlí se i nad problematikou jeho zavedení v systému a době, kdy jsou skoro všichni zvyklí na známky: *„Myslím si, že bodování je mnohem přesnější nežli známkování na škále 1-5, protože každý bod se počítá, ale rozdíl mezi trojkou, s dejme tomu 12 body a trojkou s 9 body, je v bodovacím systému značný, avšak ve známkovacím systému tento rozdíl spíše zaniká. Tento systém by bylo, dle mého neodborného názoru, zpočátku složitější zavést, ale myslím, že by se osvědčil, protože žáci s trojkou na pomezí čtyřky, by najednou vizuálně viděli jak zaostávají a snažili by se tuto propast překonat. Na druhou stranu je jasné, že známkování je nám všem již známé a tudíž se podle něj zařizujeme, nevím zda-li by však bodování dokázalo reálně nahradit známkování.“*

Zastánci známek 1-5

Slovní vyjádření k problematice způsobu průběžné klasifikace s obhajobou tradičního známkování poskytlo 27 žáků. Některá vyjádření byla opravdu lakonická: *„Jsem na to zvyklý“* nebo *„Neměnil bych to.“* Že nejsou všichni mladí lidé zastánci změn dokazovaly komentáře *„Co je nové to je špatné“* nebo *„Vždy to tak bylo a každý to chápe.“* Jiní studenti v svých odpovědích zmínili aspekt srozumitelnosti pro rodiče i některé žáky: *„Známky jsou stručné, rodiče i žáci jim rozumí,“* případně upozornili na

nejednotnost ve vedení bodového systému: „Ty body má každej jinak a nikdo se v tom nevyzná.“

Jakkoliv se snažím při výběru a komentování slovních vyjádření studentů naší školy vyhnout subjektivnímu zkreslení a emocionalitě (Pelikán, 2011, s. 36), přesto musím konstatovat, že narozdíl od veskrze pozitivně laděných odpovědí zastánců bodovacího systému vyzařuje z mnohých odpovědí příznivců tradičního známkování skepse a negace, ať už v obecné rovině, „Jsem na systém zvyklý a myslím si, že úplné spravedlnosti ve známkování nikdy nedojde“ nebo s uvedením konkrétní zkušenosti: „Na WBA⁸ jsem měl 3, 3 a 5 a dostal jsem v pololetí za 5 kvůli tomu, že to bylo v bodech“ či obsáhlejší komentář: „Bodový systém udává nutný počet bodů pro prospění. Od určité chvíle může být studentovi zřejmé, že na prospění šanci nemá, a tak je to pro něj naprosto demotivující. Možnost referátů považuji za šanci nedostatečnou, kvůli jejich nízkému bodovému ohodnocení.“

Odpůrcům bodovacího systému z řad žáků asi nejvíce vadí to, že když se z jakéhokoli důvodu nedostaví na písemnou práci či praktický test, nedostanou za ně žádné body. Přestože se domnívám, že i ostatní kolegové používající bodový systém nabízí svým žákům možnost doplnit si testy v náhradním termínu, vyjadřuje se jeden student takto: „Bodovací systém ve vaší úpravě má, podle mě, nedokonalosti. Např. řešení toho, že žák je nemocný v době testu, tak místo Nka, co dostane normálně a nic se mu nestane, dostane do přepočtu známku 5, i když za ni nemůže.“ Jiný respondent k tomuto přímo navrhuje: „Student by měl mít právo nenapsat si určité procento testů a nebýt za ne znevýhodněn.“

A konečně ještě jeden komentář upozorňující na problematiku špatné (nebo spíše na SSPŠ žádné) opory alternativního způsobu klasifikace ve školním informačním systému Bakaláři: „Přijde mi to jako jednodušší způsob známkování. Díky bakalářům máme vždy přehled co nám vychází. U některých učitelů neexistuje možnost podívat se na náš současný počet bodů.“

⁸ předmět Webové aplikace

Zastánci zrušení klasifikace

Studenti, kteří by nejraději zrušili jakýkoliv způsob sumativního hodnocení, byli autory těch nejobsáhlejších a dle mého názoru i nejzajímavějších odpovědí. Stručné odpovědi těchto byly spíše výjimkou, uvedl bych například „*Nemám rád hodnocení,*“ nebo „*Známky neukazují vaše schopnosti,*“ či „*Dokud procházím tak mě známky nezajímají.*“

Negativně vyznívajících komentářů ve skupině odpůrců klasifikace bylo minimum, příkladem by mohla být tato odpověď: „*Jakékoliv hodnocení je špatně, špatné známky demotivují, dobré naopak motivují málo. Celkový školní systém je špatný.*“

Většinu komentářů patřících do této skupiny lze ale považovat za velmi zajímavé názory mladých lidí. Nemohu zde zveřejnit všechny, vybírám tedy reprezentativní vzorek odpovědí, které bych se nezdřáhal označit za poselství nám učitelům a snad i dalším pedagogickým výzkumníkům:

- *Klasifikací studentů pouze ženeme studenty do stresu. Těm kterým učení moc nejde jsou ze špatných známek zbytečně ve stresu a těm kterým to jde známky stejně neřeší*
- *Byl by to skvělý způsob jak opravdu někoho něco naučit. Do školy chodí hlavně studenti, aby získali maturitní vysvědčení. Vědomosti jim potom v praxi chybí a jsou stejně nepoužitelní. Kdyby se neznámkovalo, každý student by mohl chodit na hodiny, které by ho opravdu zajímaly a nemusel by sedět ve třídě se spáči a studenty, které vůbec nic nezajímá a akorát vyrušují.*
- *Studenti se mají učit to, co je baví a když je to baví, tak se to naučí tak, aby tomu oni sami rozuměli.*
- *Nejsme testovací vzorky, někdo má nadání, někdo ne. Chodím do školy, kde mi jsou předávány informace podle norem, stejně 80% znalostí ze střední školy v reálném životě nevyužiji a pak jsem testován jak nějaká laboratorní krysa. Tímhle myslím pouze střední školu, ne základní.*
- *Myslím si, že by měl člověk chodit do školy pro to, aby se učil nové věci a neměl by být známkován za něco, co zrovna danému jedinci nejde. Neměli bychom se učit kvůli dobrým známkám, ale pro to, abychom tomu sami*

rozuměli, naší motivací by neměly být jen samé jedničky, ale měli bychom mít chuť se učit něco nového. Na druhou stranu je dobré aspoň mít představu o tom, jak na tom v daném předmětu jsme, v čem bychom se mohli zlepšit a čemu se více věnovat.

- *Do školy chodíme a vzděláváme se kvůli sobě a ne kvůli lidem, kterým poté známky ukazujeme nebo kvůli učitelům.*
- *Učitelé více řeší známky, než naše opravdové znalosti. Učení na test ne naprosto mimo realitu. Nevybavuji si situaci, kdyby se třeba táta musel něco do práce naučit nazpaměť (a nevyhnutelně znovu zapomenul) V ideálním světě by jsme se učili jen to, co doopravdy potřebujeme. Pokud by jsme to neuměli, učili by jsme se dál, bez trestů. Zaměstnavateli je to nakonec všechno jedno. Máme to tu už od Terezy, v 21. století by to tu být už nemuselo.*

Zastánci plurality v hodnocení

Poslední nemalou skupinu tvoří odpovědi těch studentů, kteří v předchozí otázce vybrali možnost „Chci, aby to zůstalo tak, jak to je nyní - někteří učitelé používají známky, někteří body.“ Někteří žáci se domnívají, že pro různé předměty se hodí různé formy hodnocení, ať už to vyjádřili větou typu „*Na některé předměty se bodování hodí více, na některé méně*“ nebo byli konkrétnější a napsali třeba „*Bodování se mi zdá lepší, ale pro mnoho učitelů je nepředstavitelné, proto bych volil kompromis. Bodování pouze v odborných předmětech a známkování ve státních předmětech jako je ČJ, AJ atd.*“

Předchozí komentář se ale netýkal jen vhodnosti použití bodového systému v tom či kterém předmětu, ale obracel pozornost i na učitele. V tomto duchu se neslo více odpovědí, například „*Každý má právo se rozhodnout jak známkovat své žáky*“ nebo „*Protože každému učiteli vyhovuje něco jiného.*“ Zajímavě zní i názor „*Někteří učitelé by body asi nezvládli.*“

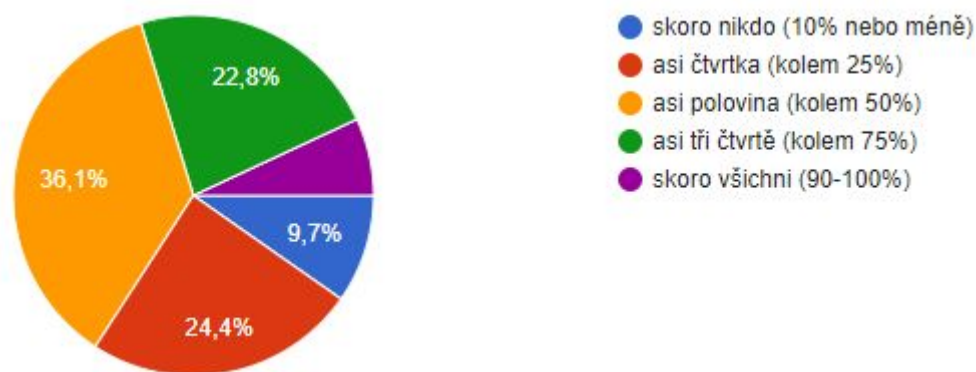
Na závěr pak ještě přidávám názory studentů, kteří v koexistenci dvou různých způsobů hodnocení na jedné škole vidí možnost porovnání odlišných hodnotících systémů: „*Abychom mohli poznat rozdíl mezi tím, která metoda hodnocení je lepší*“

nebo možnost dalšího vývoje nových způsobů klasifikace: „*Bodový systém je poměrně nový a měl by být důkladněji ozkoušen.*“

3.3.5 Vliv absence školního hodnocení na docházku žáků

Pátá otázka, jejíž plné znění bylo „Zkuste upřímně odhadnout, kolik procent vašich spolužáků (z vaší třídy) by chodilo pravidelně na výuku, kdyby nebyla vůbec klasifikována a ani by nebyla sledována docházka (absence)“ byla zčásti zařazena jako otázka oddychová, zčásti z psychologických důvodů, měla vést především k zamyšlení pro všechny ty, žáky, kteří možná lehkovážně vybrali ve třetí otázce volbu „Chci aby se úplně zrušilo hodnocení, aby neprobíhala žádná klasifikace“ a aby případně ještě odpověď na tuto otázku mohli změnit. Zda tak opravdu někdo učinil, není možné z dotazníkového systému zjistit.

Vzhledem k vypovídací schopnosti grafu 3-20 není třeba odpovědi na tuto otázku nějak zvlášť komentovat, většina studentů odhaduje, že kdyby nebylo vnější motivace klasifikací a sledováním docházky, navštěvovala by výuku zhruba polovina žáků, čím déle k extrémním hodnotám, blížícím se minimální či maximální účasti, tím menší zastoupení v odpovědích. Osobně mne snad jen překvapil optimismus 25 studentů (7%), kteří se domnívají, že i po zrušení hodnocení by do školy přišla naprostá většina žáků.

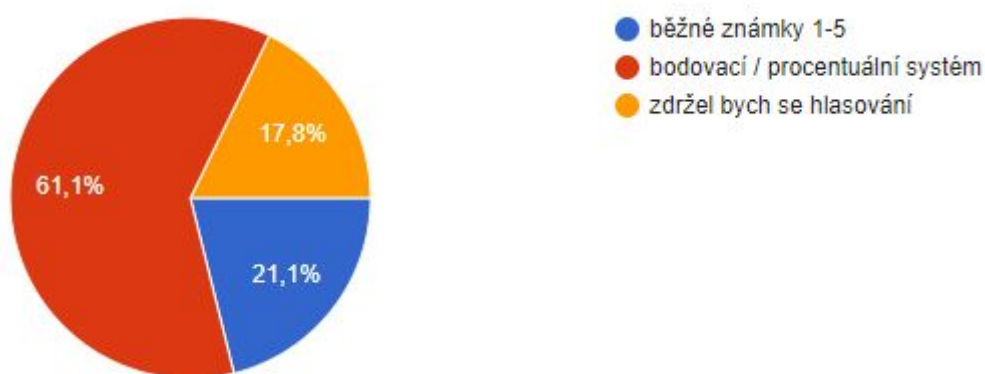


Graf 3-20: Jaký vliv by měla absence školního hodnocení na docházku žáků?

3.3.6 Zámky nebo bodovací systém?

Poslední podstatnou otázkou, která byla v dotazníku studentům položena, byla volba mezi jedním či druhým hodnotícím systémem bez rozptylování hlasů na možnosti úplného zrušení klasifikace nebo koexistenci obou hodnotících systémů. Přímě jsem se žáků zeptal: „A co kdyby se měl vybrat jen jeden způsob klasifikace pro všechny předměty na celé škole, jak byste hlasovali?“

Ačkoliv jsem původně zamýšlel, že v této otázce neumožním nic jiného, než vybrat buď známkování nebo bodování, nakonec jsem přeci jen zařadil možnost zdržet se hlasování. Taková možnost je při hlasování běžná a nemyslím, že je správně nutit někoho k rozhodnutí pro jednu či druhou cestu, když se tak rozhodnout nechce, problematika ho nezajímá nebo i zajímá, ale shledává výhody a nevýhody obou variant jako rovnocenné.

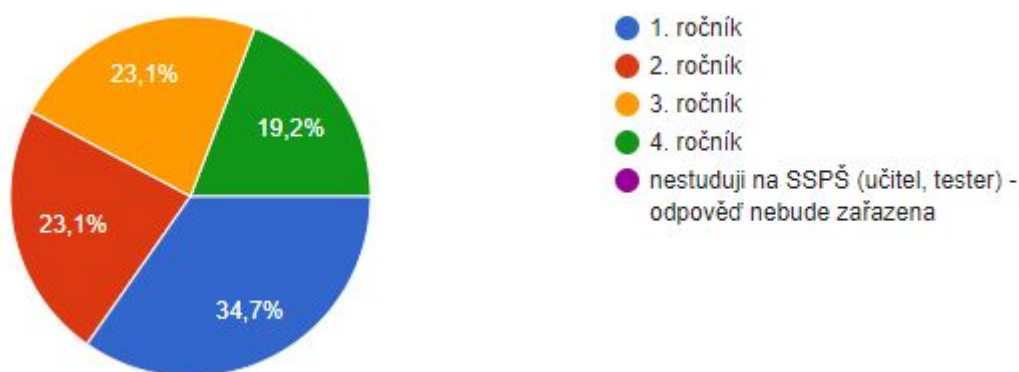


Graf 3-21: Zámky nebo bodovací systém?

Výsledky jsou jednoznačné a hovoří ve prospěch bodovacího systému, který zvolilo 61,1% z 360 studentů Smíchovské střední průmyslové školy, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili. Podstatně méně žáků, konkrétně 21,1%, by zůstalo u zavedeného hodnocení známkou a zbylých 17,8% by se zdrželo hlasování.

3.3.7 Ročník studia a vyřazené odpovědi

V dotazníku byly získány a následně zpracovány odpovědi 360 studentů naší školy, největší počet respondentů byl z prvních ročníků, neboť tam vyučuji především a mohl jsem tak nechat dotazník vyplnit postupně všechny přítomné žáky. O vyplnění dotazníků ve vyšších ročnících jsem požádal některé kolegy, ale neobsáhnul jsem všechny třídy, respektive skupiny tříd v dělených hodinách.



Graf 3-22: Respondenti dle ročníků

Kromě vyřazených odpovědí z důvodu zatržení volby „nestuduji na SSPŠ“, která byla přidána kvůli možnosti vyzkoušet si dotazník učitelem, jsem vyřadil ještě dvě odpovědi, nikoliv z toho důvodu, že dotyčný zatrhl pouze u všech hodnocení známkování stupeň 1 a u všech hodnocení bodového systému stupeň 5, ale protože se odpověď objevila v dotazníku mimo časy, kdy byl dotazník některým z kolegů nabídnut studentům k vyplnění v učebně. Je tedy téměř jisté, že dva ze studentů (jeden ze třetího a druhý ze čtvrtého ročníku) chovají k bodovému systému, nebo spíše k jeho tvůrci a hlavnímu představiteli na SSPŠ, tedy k mé osobě, averzi, a rozhodli se ovlivnit výsledek průzkumu ve prospěch běžného známkování. Jakkoliv by dvě odpovědi z 362 ovlivnily celkový výsledek zanedbatelně, nejsou validní a do celkového součtu a analýzy výsledků průzkumu nepatří.

3.3.8 Volitelný dodatečný vzkaz

Na úplně poslední otázku v dotazníku, která byla formulována „Chtěli byste ještě něco vzkázat na téma klasifikace, známkování, bodování autorovi dotazníku?“ zareagovalo 67 studentů. Některé odpovědi ale byly jen jakýmsi pokusem o humor, několikrát se v nich zopakovalo jen slovíčko „ne“. Jiní jen rozváděli svou odpověď v otázce 4. Přesto jsem ale touto cestou dostal několik podnětných vzkazů a o ty nejzajímavější bych se rád podělil.

Zastánci bodování

Nejvíce komentářů jsem obdržel od příznivců bodovacího systému. Někdy se jednalo o zvolání typu „*Bodovací systém je super*“, z dalších odpovědí zazněla jasná preference: „*Chci to už konečně v každém předmětu!*“ Dále uvádím pět vzkazů studentů, které vystihují přehlednost, přesnost a motivační sílu bodového systému. Je pozoruhodné, že kladně hodnotí bodový systém i žák, který díky absenci nezískal dostatečné množství bodů na lepší výslednou známku.

- *Bodovací systém je přehledný a student ví dopředu jak je na tom s klasifikací a dokonce bych se nebál říct, že ho to i více donutí se učit, protože si jde za svým cílem, jakoby se chtěl zařadit do tabulky hráčů a mít perfektní skóre.*
- *Je hezké, že v sítích je za 40 procent čtyřka. Je to logické, a aspoň trochu motivující. Když máte 5, nemáte moc motivaci a máte spíš strach. Když ale máte 34%, vidíte, že 6% chybí, a máte motivaci.*
- *Jediná věc, co mi na bodech trošku vadí je 0 bodů za to, když chybím, protože v prvním pololetí jsem chyběl na 2 testy, takže jsem měl 0 bodů, potom jsem bohužel chyběl i na dopisovací termíny a místo dvojky jsem měl čtyřku. Jinak jsou body 100% lepší než známky. Děkuji.*
- *Za mne určitě bodovací systém. Umožňuje i méně nadaným žákům mít dobré výsledky, nejsme nadaní na vše a ne všechno nám půjde a na to by se měl brát ohled. Každý v něčem vyniká a v něčem ne.*
- *Známky mi přijdou kontraproduktivní. Všechny testy stejně nejdříve bodují a pak na základě bodů se uděluje známka. Pokud by se známka vynechala, hodnocení by bylo mnohem přesnější.*

Školní informační systém

Zvláštní kategorii vzkazů tvořily odpovědi studentů, které se týkaly problematiky zapisování klasifikace do školního informačního systému a informací o prospěchu pro žáky i rodiče.

Student třetího ročníku, který v otázce 6 zvolil běžné známkování, napsal: *„Bodový systém by mi nevadil, kdyby byl k bodům lepší přístup (integrace na systém bakaláři).“* Na stejný problém upozorňuje žák čtvrtého ročníku, který ale dává přednost bodování: *„Ocenil bych sdílení bodů i rodičům.“*

A že by vůbec nemuselo docházet k převádění bodů na známky si myslí jiný student, který se vyjádřil: *„Myslím, že bodovací systém by měl větší smysl, kdyby se výsledně převáděl na procenta a ne na známky,“* nezávisle na něm pak jiný jeho spolužák napsal: *„Procenta na vysvědčení by bylo super, revoluční.“*

Zastánci známek

Možnost ještě něco k tématu vzkázat využili i odpůrci alternativního způsobu klasifikace. Student třetího ročníku projevil názor: *„Nejsme v zahraničí ani na vysokých, nezkoušet nějaké vymoženosti které fungují v jiných vzdělávacích systémech.“*

Podstatně mírněji se vyjádřil jiný žák, který poukázal na problematiku srozumitelnosti školního hodnocení pro rodiče či prarodiče: *„Procenta mi moc nesesla. Radši jsem u starých dobrých známek. Je neuspokojivé vysvětlovat svým prarodičům, co znamená jasně červené políčko v klasifikaci (barva byla čistě náhodná).“*

Že nejde jen o rodiče, ale o navyklost na systém známek v celém školství, popsal jiný student takto: *„Bodový systém je v nějakých ohledech opravdu vstřícnější k žákům, ale problém je že klasické známkování je prostě vžitě všemi a nikdo ho nemusí vysvětlovat. Kdyby měl být bodový systém zaveden, tak by nějakou dobu trvalo než by se s ním žáci sžili a myslím, že rodiče by s bodovým systémem nesouhlasili.“*

Zajímavě vyznívá tento vzkaz studenta druhého ročníku: *„Přestože bodování je přesnější, známky jsou pro studenty lepší, právě proto že neukazují tak dobře kolik se toho student naučil nazpaměť.“* Je pravdou, že ani známky, ani body či procenta

nedokáží samy o sobě odlišit, zda žák látce opravdu rozumí, nebo se jen něco otrocky namemoroval, to může odhalit při zkoušení učitel nebo vhodně připravený test; student si pravděpodobně spojil bodovací systém s tím, že jej využívají v naší škole převážně učitelé, kteří se orientují při výuce na pochopení látky a její logické zpracování spíše než na výčet nějakých faktografických údajů.

Budoucnost systému hodnocení

Poslední kategorii vzkazů, které bych rád zmínil, tvořily názory studentů na to, zda se podaří někdy změnit v naší zemi zavedený systém známek. Žák prvního ročníku, který by se dle své odpovědi v otázce 6 zdržel hlasování skepticky poznamenal: *„Mám takový pocit, že se stejně nic nezmění,“* zatímco jeho o dva roky starší kolega, který by se též nepřiklonil ani na jednu stranu, mi popřál *„Hodně štěstí s pokusem tohle prosadit.“*

Jako výzva pak vyznívají dva komentáře zastánců bodování z druhého a prvního ročníku: *„Změňte psychologii hodnocení. Pak budou mít školu rádi větší počet studentů, a že to není zrovna teď moc slavné.“* a prvního ročníku: *„Body jsou jednoznačně lepší a zavedl bych je povinně pro všechny školy, známky jsou již zastaralé a nepřesné, demotivující.“*

Na závěr pak ještě dva podnětné vzkazy, které vyjadřují naději některých studentů naší školy:

- *Bodovací systém se mi líbí. Je škoda že z učitelů, kteří mně učí, ho používá jen pan profesor Koňářík a Tochjan. Doufám že tento dotazník přesvědčí ostatní učitele k používání bodovacího systému.*
- *Myslím, že bodový systém je naprosto geniální věc, která by se měla prosadit naprosto ve všech předmětech, ne-li všech školách. Je to benefiční systém jak pro učitele, tak pro žáky.*

Závěr

Školní hodnocení je neodmyslitelnou součástí života žáků i jejich učitelů a je velmi nepravděpodobné, že by tomu mělo být v budoucnosti jinak. Škola se však mění a spolu s ní by se měly vyvíjet i metody a formy školního hodnocení.

Ve své práci jsem poukázal na slabiny způsobu hodnocení, který je v dnešní době a v naší zemi nejrozšířenější, tedy na klasifikaci pomocí známek. Představil jsem alternativní bodovací systém, který jsem před několika lety vytvořil, včetně jeho výhod, mezi které patří vysoká přesnost, větší motivační efekt a snad i větší blízkost k hodnocení v reálném životě, ale také překážek, které jsem musel překonávat. Mezi tyto překážky patří především samotný fakt, že je to systém alternativní, nerozumí mu bez bližšího zkoumání například rodiče žáků, a složitou může být i jeho integrace do informačního systému školy.

Při porovnání tradičního způsobu klasifikace pomocí známek a bodovacího systému jsem však nezůstal jen u svého subjektivního pohledu. Ve výzkumné části mé práce jsem představil výsledky dotazníkového šetření mezi více než 50 členy učitelského sboru Smíchovské střední průmyslové školy a 360 jejími studenty. I když jsem se zvláště v přípravě dotazníku pro učitele dopustil drobných chyb, přesto obě části výzkumu přinesly výsledek, který předčil mé očekávání:

Většina učitelů naší školy používá známkování, nevidí zásadní rozdíl v přesnosti a motivační síle tradiční klasifikace a alternativního bodového systému, ke kterému projevuje spíše skeptický. Výrazná většina žáků školy ale dává přednost bodovému systému, hodnotí výrazně lépe jeho přesnost a tedy spravedlnost, jeho vliv na motivaci k učení, jeho menší odtrženost od hodnocení v reálném životě. Uznávají ale jeho slabinu v poskytnutí informací o studijních výsledcích rodičům.

To nejcennější, co jsem díky své práci získal, však nejsou jen kvantifikované údaje vyjádřené pomocí přehledných grafů. Nejvíce si cením slovních vyjádření a osobních vzkazů od samotných studentů naší školy, protože především pro ně jsem bodovací systém vytvořil a překonával všelijaké překážky, které se na cestě k jeho vytvoření,

prosazení a udržení objevily. Cesta však není u konce. Bodovací systém si zaslouží revizi a drobné úpravy. Tím, že jej začalo používat více kolegů a někteří další mají o informace o něm zájem, cítím ještě větší odpovědnost za jeho maximální efektivitu. Je třeba vyřešit především export dat z klasifikačních archů do informačního systému školy (Bakaláři) a pokud se toto nepodaří na naší škole, snad se to podaří kolegům učitelům z jiných škol, kteří projevili o můj bodovací systém zájem. Tím by se totiž odstranila největší současná slabina, kterou je informovanost rodičů prostřednictvím známek, na které jsou zvyklí z dob svého studia.

V úplném závěru bych rád citoval myšlenku z knihy *Hodnocení v současné škole* vydané těsně před skončením milénia. Její autor se v ní zamýšlí mimo jiné nad tím, že mezi charakterem školního hodnocení a celkovým pojetím (konceptí) školního vzdělávání musí být těsná vazba, o tom, že školní hodnocení nelze oddělit od školy jako celku. Doslovně říká: *Jaké je školní hodnocení, taková je i škola a naopak - jaká je škola, takové je hodnocení v ní* (Slavík 1999, s.26). Je mi tedy ctí, že mohu pedagogicky působit ve škole, která i přes svou dlouholetou tradici je školou v mnoha ohledech inovativní a zároveň jsem rád, že mohu svou omezenou mírou pomáhat v nahrazování zastaralých postupů a forem novými metodami a přístupy.

Literatura

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

HALIŠKA, Jaromír. *K některým problémům vzdělávání a výchovy žáků ZŠ a SŠ*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-86956-12-1.

KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. ISBN 80-704-4202-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOVALIK, Susan. *Integrovaná tematická výuka: výuka, která vychází z poznání, jak se učí lidský mozek*. Praha: Spirála, 1995. ISBN 80-901-8730-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7172-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8029-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8170-3.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8262-9.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2.